Niveau(x) d'enseignament: 3 Numéro EDUQ : 8370674
Centre d'intérêt: 260

Ducharme, Louise.

Intégration totale de dix-sept mésadaptés sociaux affectifs dans sept classes d'accueil / Gilles Pichette, responsable du projet ; Louise Ducharme, chercheur. -- Ancienne-Lorette : Commission scolaire Ancienne-Lorette, 1981.
70, [31] f. ; 28 cm.

Faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "projet-pilote": rapport final. La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA #6. Bibliogr.: f. 65.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Trouble du comportement *Intégration scolaire *Primaire (Niveau)

Le rapport rend compte des changements produits par les interventions d'une équipe multidisciplinaire chez des élèves qui présentent des troubles de comportement graves, élèves intégrés dans des classes régulières et à effectif réduit. Les objectifs poursuivis concernaient l'intégration aux classes régulières de ces élèves ainsi que leur dé eloppement social et affectif.

En 1980-1981, 17 élèves âgés de sept à douze ans ont participé au projet, à l'école Masson de la commission scolaire Montcalm. Treize d'entre eux fréquentent six classes régulières, les quatres autres une classe pour élèves souffrant de troubles graves de l'apprentissage. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. La grille d'observation de Becker, des tests diagnostics en français et en mathématiques et divers autres instruments ont permis de suivre les progrès des élèves.

Tous les élèves, y compris trois d'entre eux qui provenaient d'une classe fermée de mésadaptés sociaux-affectifs, sont demeurés intégrés dans leur classe. Treize ont présenté des améliorations, assez marquées même chez certains, et six enseignarts sur les sept concernés directement par le projet se sont dits satisfaits de l'expérience.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Ancienne-Lorette
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

DUCHARME, ...

Intégration total de dix-sept (17) mésadaptés sociaux affectifs dans sept(7) classes d'accueil.

PROJET-PILOTE: MSA 86

RAPPORT FINAL: 1981

Rapport de l'expérimentation

d'un modèle d'intervention et d'organisation

dans le cadre de l'action "projet-pilote"

Rapport final

Août 81

Table des matières

	Page
1. Titre du projet	1
2. Commission scolaire Ecoles	1
3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention	1
4. Plan de la recherche:	
4.1 Modèle d'organisation détaillé des services éducatifs expérimentés	2
4.2 Objectifs de la recherche	25
4.3 Hypothèse posées	25
4.4 Elaboration du modèle d'intervention:	26
- au plan rééducatif	33
- au plan pédagogique	40
- au plan social	42
4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation	46
5. Impact social	63
6. Recommandations	64
7. Bibliographie	65
8. Sommaire du projet.	66

9. Budget 68

10. Identification 69

11. Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire 70

Annexes:

Annexe I: Fiche d'intervention

Annexe II: Observation

Annexe III: Profil dynamique d'un méadapté socio-affectif

Annexe IV: Sept(7) Tests diagnostics

Annexe V: Test diagnostics I et II

Annexe VI: Orlec, texte de l'épreuve L3

Annexe VII: Test de mathématiques

Annexe VIII: Grille d'observation de Becker et Al.

Annexe IX: Questionnaire relié au concept de soi

Intégration totale

de dix-sept(17) mésadaptés sociaux affectifs

dans sept(7) classes d'accueil.

Commission scolaire Ancienne-Lorette

1. Titre du projet.

Intégration totale de dix-sept(17) mésadaptés sociaux affectifs dans sept(7) classes d'accueil.

2. Commission scolaire Ancienne-Lorette.

La clientèle visée par le projet est constituée de quatorze(14) élèves de la Commission scolaire Montcalm, d'un(1) élève de la Commission scolaire La Jeune Lorette et de deux(2) élèves de la Commission scolaire Ancienne-Lorette.

Le projet se vit à l'école Masson de la Commission scolaire Montcalm.

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention.

Gilles Pichette, coordonnateur en Enfance Inadaptée
responsable du projet

Louise Ducharme, psychologue
chercheur, responsable de la supervision et de la rédaction des rapports semi-annuel et annuel

Lucie Fortin, travailleur social
consultant sur la dimension psycho-sociale vécue par les élèves et intervenante auprès des familles

Diane Bilodeau, technicienne en éducation spécialisée,
personne-ressource quant à l'aspect socio-affectif

Fernande Morneau, enseignante spécialisée en enfance inadaptée,
personne-ressource quant aux aspects pédagogique et socio-affectif

Monique Bouillon, orthopédagogue
personne-ressource quant aux aspects pédagogique et socio-affectif

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation des services éducatifs.

a) Spécification des difficultés des élèves concernés par le projet:

Le projet s'adresse à des élèves mésadaptés socio-affectifs qui avaient fréquenté une classe fermée durant les deux dernières années; il concerne également des élèves qui ont des difficultés importantes dans le domaine socio-affectif mais qui n'ont jamais été "étiquetés M.S.A." et qui sont toujours demeurés dans des classes régulières ou des classes à effectif réduit ou à troubles graves d'apprentissage.

Tous avaient présenté des difficultés dans leurs relations sociales; la majorité présentait des troubles de comportement(agressivité verbale et/ou physique, non respect des consignes, hyperactivité, inhibition, etc...) Chez certains le trouble de comportement était pairé à un trouble de la personnalité(insécurité, faible estime de soi, tendances dépressives, anxiété, etc...). L'histoire familiale et/ou la situation familiale actuelle est dans une forte proportion, reliée aux difficultés vécues par l'enfant; certains sont en famille d'accueil, d'autres vivent dans une famille monoparentale, etc...

Les élèves qui présentent des caractéristiques de mésadaptation sociale ont souvent des retards dans le domaine de l'apprentissage; soit qu'ils manquent de motivation, soit que leur problème de comportement nuise directement à l'apprentissage et dans ce cas, on pense aux élèves nerveux, inattentifs et hyperactifs, soit que les échecs scolaires qu'ils ont rencontré aient aggravé leur difficulté de comportement - sentiment d'échec -, soit qu'ils n'aient pas le support nécessaire du côté familial face à tout ce qui touche le domaine scolaire.

Pour sélectionner les élèves, plusieurs consultations ont été nécessaires entre le coordonnateur en Enfance Inadaptée, la directrice de l'école Masson, le psychologue de la Commission scolaire Montcalm, et les professeurs qui avaient connu les élèves qui présentaient des difficultés graves de comportement. L'histoire scolaire était considérée; dans la majorité des cas, l'élève avait présenté des difficultés de comportement avec plusieurs professeurs. Dans la majorité des cas, l'élève avait été rencontré et investigué en profondeur avec une analyse projective récente(datant d'au plus un an) par le service de psychologie.

Egalement dans la majorité des cas, l'histoire et la situation familiale étaient connues par la directrice qui même était intervenue en les faisant venir à l'école, en les informant des difficultés vécues par leur enfant et pour certains, en précisant le type d'aide demandée. Le territoire de la Commission scolaire Montcalm étant relativement réduit et les mutations de personnel nombreuses, il était relativement facile de connaître le comportement antérieur des élèves relevant du territoire de la Commission scolaire Montcalm.

b) Nombre.

Trois (3) élèves avaient fréquenté un groupe fermé de mésadaptés socio-affectifs en 79-80 et 78-79; les trois sont voyagés dans le même taxi. Deux demeurent sur le territoire de la Commission scolaire Ancienne-Lorette et le troisième est du territoire de la Jeune Lorette. Les deux premiers ont été intégrés en quatrième(4e) et cinquième(5e) année régulière; le troisième fait partie de la classe des élèves à troubles graves d'apprentissage(T.G.A.).

Les quatorze(14) autres élèves jugés prioritaires proviennent du territoire de la Commission scolaire Montcalm. Quatre(4) autres élèves avaient également été inclus au projet mais comme, cette année, ils fonctionnent relativement bien en classe, ils sont considérés non-prioritaires et ils pourront bénéficier des services du projet-pilote s'ils en ont besoin; ils ne seront pas mentionnés dans ce rapport.

Sur les dix-sept familles visées par le projet, huit(8) semblent présenter une famille normale(père-mère), six(6) sont monoparentales(mère seule), deux(2) élèves vivent en foyer nourricier, et dans une famille, la mère suit un traitement en hôpital psychiâtrique.

Trois(3) sont dans des classes régulières; quatre(4) dans des classes d'élèves présentant des troubles graves d'apprentissage(T.G.A.) et dix(10) sont intégrés à des classes à effectif réduit(E.R.). Les classes à effectif réduit à la Commission scolaire Montcalm sont des classes d'approximativement treize(13) élèves et elles s'adressent à des enfants qui n'ont pas réussi à compléter l'année régulière antérieure; elles comblent le retard et font le même programme que la classe régulière du même niveau.

Voici la répartition exacte des élèves:

2 en 2e E.R.

2 en 3e E.R.

2 en 4e E.R.

4 en 5e E.R.

1 en 4e rég.

2 en 5e rég.

4 en T.G.A.

c) Groupe-âge et sexe.

L'âge des jeunes impliqués dans ce projet varie de sept(7) ans à douze(12) ans.

Trois(3) filles et quaterze(14) garçons sont inclus dans le projet.

d) Localisation des jeunes en fonction de leurs pairs du régulier.

Comme nous considérons les classes à effectif réduit comme des classes régulières mais avec un nombre plus restreint, treize(13) élèves sont intégrés à une classe "dite régulière" avec service ressource à l'enseignant et à l'enfant; cette organisation correspond au niveau trois(3) du rapport COPEX; les quatre(4) élèves de la classe T.G.A. sont dans une classe spéciale dans une école régulière et participent aux activités générales de l'école. Ceci correspond au niveau 5 du rapport COPEX.

e) Organisation physique et humaine.

Organisation physique:

L'école Masson est constituée d'une maternelle à mi-temps et de treize(13) classes dont la répartition est la suivante:

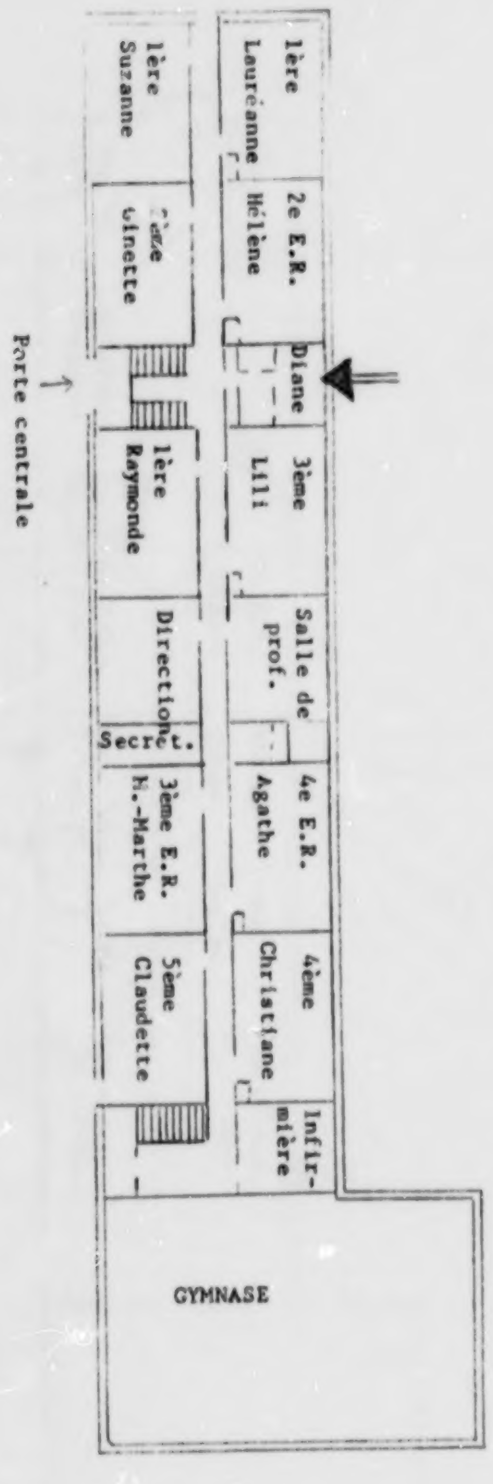
1 classe maternelle a.m.	2 classes de 4ème rég.
3 classes de 1ère année rég.	1 classe de 4ème eff. réduit
1 classe de 2ème année rég.	1 classe de 4ème T.G.A.
1 classe de 2ème eff. réduit	1 classe de 5ème rég.
1 classe de 3ème année rég.	1 classe de 5ème eff. réduit
1 classe de 3ème eff. réduit	

Comme on peut le voir sur le plan de l'école ci-après, l'école Masson est constituée de deux étages avec escaliers au centre et à une extrémité. En plus des locaux de classe, il y a un local-classe pour le spécialiste en musique et sept(7) locaux de services: un gymnase, une bibliothèque, une salle pour les professeurs et le bureau de la direction et de la secrétaire.

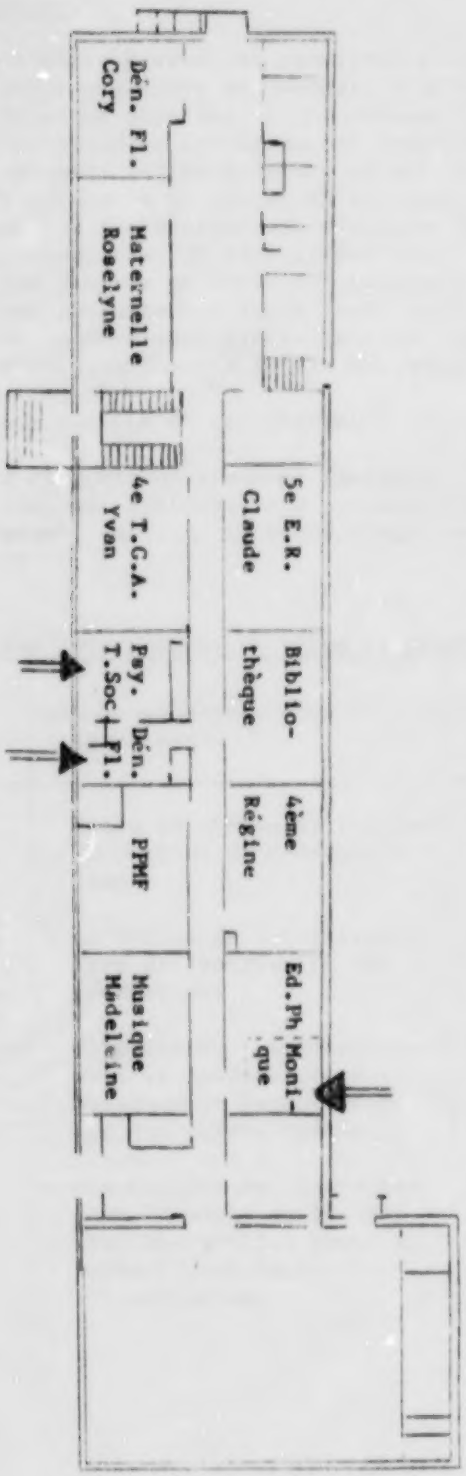
Les locaux des personnes reliées au projet-pilote sont indiqués par ce signe (⟹) sur le plan. Les locaux de la technicienne et des deux enseignants-ressource sont suffisamment grands et organisés de façon à pouvoir recevoir trois à quatre élèves à la fois, avec dans un local une table basse et circulaire et dans un autre plusieurs tables semi-hexagonales; un tableau est présent dans les locaux des enseignants-ressource.

Premier plancher

ECOLE MASSON



Rez-de-chaussée



Organisation humaine.

Le personnel de l'école Masson est constitué de quatorze(14) enseignants, d'une spécialiste en musique, d'un spécialiste en anglais, d'un éducateur physique, d'une orthopédagogue, d'une infirmière à mi-temps, d'un concierge, de deux secrétaires à mi-temps, et finalement par la dernière et non la moindre, la directrice. S'y ajoute le personnel directement impliqué par le projet-pilote: une technicienne en éducation spécialisée, deux enseignants-ressource, un travailleur social à mi-temps, un chercheur à une journée et demie par semaine. Une stagiaire en psychologie est présente à l'école trois jours par semaine; quatre stagiaires en éducation spécialisée ont été présentes à deux jours par semaine jusqu'à la fin décembre.

L'école répond aux besoins de 282 élèves.

Certains parents disponibles viennent également régulièrement à l'école et aident les professeurs à préparer des "stencils" (reproduire, brocher, etc...). La bibliothèque est leur local attitré.

f) Identification des intervenants et rôles de chacun.

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
* - Technicienne en éducation spécialisée	- prise en charge de l'enfant en période de désorganisation	Sur demande
	- animation et surveillance lors des entrées et des récréations	1 heure/jour
	- élaboration, conjointement avec le professeur, des systèmes de renforcement sur des points précis	Sur demande
	- observation en classe des comportements de l'élève avec des grilles avant et après l'application de l'intervention	Selon plan d'intervention

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
- Technicienne en éducation spécialisée (suite)	- Animation d'activités para-scolaires(chant,...)	Sur demande
	- participation et animation lors des classes rouges	Sur demande
	- animation de PRODAS dans trois classes	3h/sem.
	- animation de DUSO et PRODAS dans une classe	20min./sem.
	- utilisation de sociogramme	Sur demande
	- animation du groupe de conscience de soi	2h/sem. après janvier
	- rencontre conjointement les parents si elle connaît l'enfant	Selon plan d'intervention
	- participe aux rencontres de mise à jour	Au besoin
	- participe aux rencontres de planification de l'équipe	½journée/sem.
- Enseignants-ressource	- Dépistage et diagnostic des difficultés d'apprentissage	2 semaines en septembre
	- réadaptation des troubles de lecture et de math. pour certains élèves, en individuel ou en sous-groupe	10 heures/sem.
	- ressource auprès des enseignants pour la préparation d'instruments en vue de l'enseignement d'une notion ou d'une rééducation en classe	Sur demande

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
- Enseignants-ressource (suite)	- intervenant au niveau d'un sous-groupe en classe ou au niveau de la classe entière selon l'entente avec l'enseignant pour une rééducation reliée à la tâche	6h/sem.
	- observation systématique en classe ou en sous-groupe	Selon plan d'intervention
	- intervenant auprès des enfants sur l'aspect comportemental, en sous-groupe, en surveillance ou en individuel	Selon plan d'intervention
	- rencontre de mise à jour avec chacun des enseignants	90m./sem.
	- participe aux rencontres de planification de l'équipe	½ journée/sem.
- Travailleur social	- Responsable du contact avec les ressources extérieures: famille, gardienne, mouvements sociaux, psychiâtre, autres travailleurs sociaux	Selon plan d'intervention
	- Responsable du lien école-milieu	Selon plan d'intervention
	- Support à la famille	Selon plan d'intervention
	- Participe à la préparation et à l'animation des activités du groupe de conscience de soi.	2h/sem. après janvier

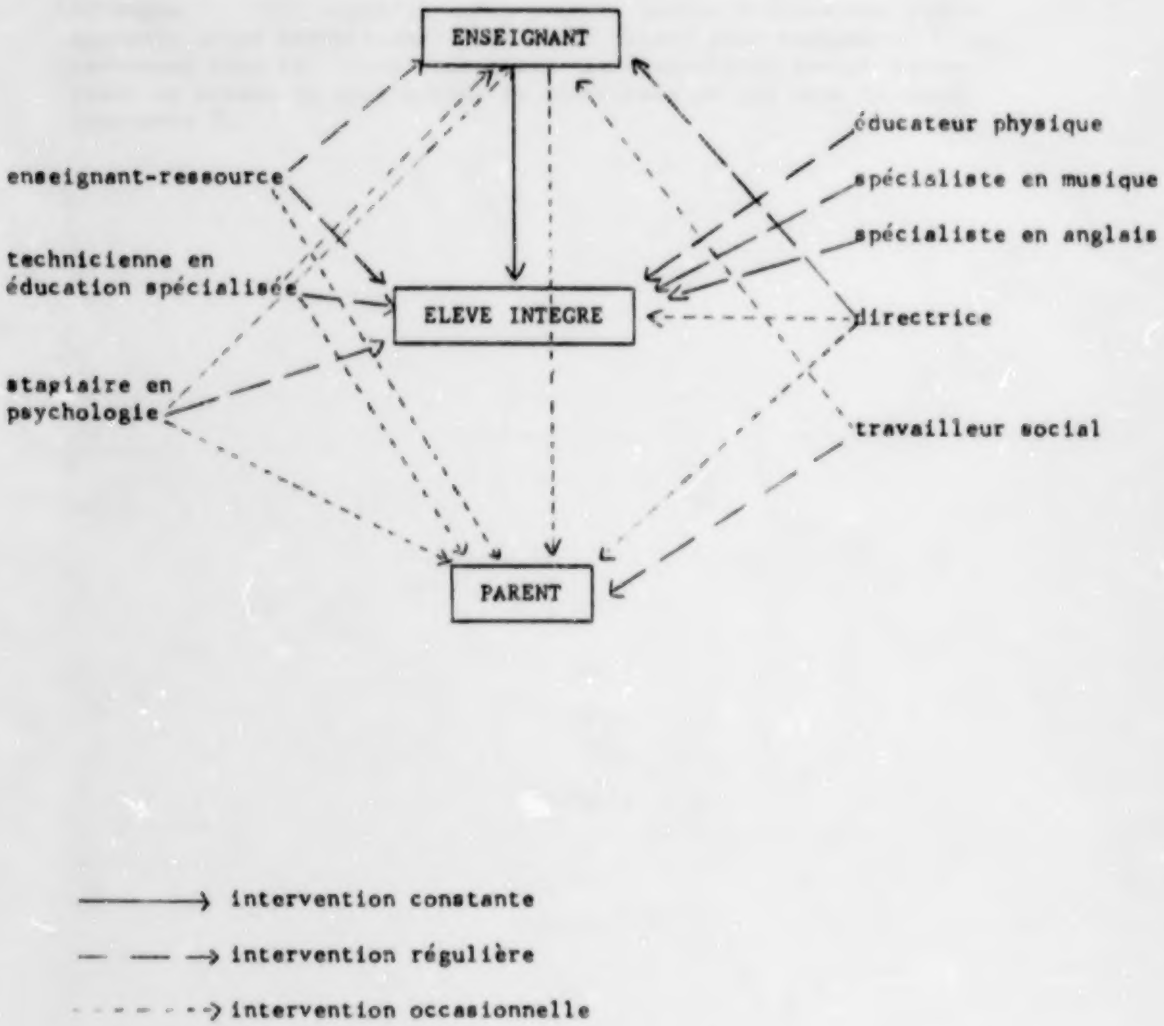
Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
- Travailleur social (suite)	Au niveau de l'école:	
	- personne-ressource auprès des enseignants sur la dimension psycho-sociale	Sur demande
	- consultante pour le perfectionnement de l'équipe	
	- information et sensibilisation de l'enseignant sur le vécu de l'enfant dans sa famille	
	- participe aux rencontres de mise à jour	Au besoin
	- participe aux rencontres de planification de l'équipe	½ journée/sem.
* - Chercheur	- ressource auprès de l'équipe	1 ½ journée/sem.
	- participe aux réunions de planification de l'équipe et en rédige le procès-verbal	½ journée/sem.
	- responsable de la rédaction des rapports semi-annuel et annuel	
- Coordonnateur en Enfance Inadaptée	- coordonne l'ensemble du projet	
	- participe aux réunions de planification de l'équipe	½ journée/sem.

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
- Directrice	- responsable de l'organisation de l'école	5 jours/sem.
	- responsable de l'application des règlements de l'école; elle intervient au besoin.	
	- assure le lien entre le projet et les enseignants	
	- intervient auprès des parents au besoin	
	- participe aux réunions de planification de l'équipe	½journée/sem.
- Enseignant	- responsable de la classe	5 jours/sem.
	- responsable et premier intervenant face à l'élève	
	- participe aux rencontres de mise à jour avec un ou plusieurs membres de l'équipe	
	- participe,au besoin, aux réunions de planification de l'équipe	Au besoin
- Stagiaire en psychologie	- évaluation intellectuelle et/ou de personnalité	Sur demande
	- participe au besoin, aux réunions de planification de l'équipe	
	- peut intervenir auprès de l'élève, selon le plan d'intervention	Au besoin
	- voit au bon fonctionnement du projet de socialisation	2 hres/sem.

Intervenants	Fonctions	Fréquence des interventions
- Spécialiste en musique	- assure l'enseignement de la musique	45 min./5 jours
- Spécialiste en anglais	- assure l'enseignement de l'anglais	2 périodes de 30 min./5 jours
- Educateur physique	- assure l'enseignement de l'éducation physique	2 périodes de 45 min./5 jours

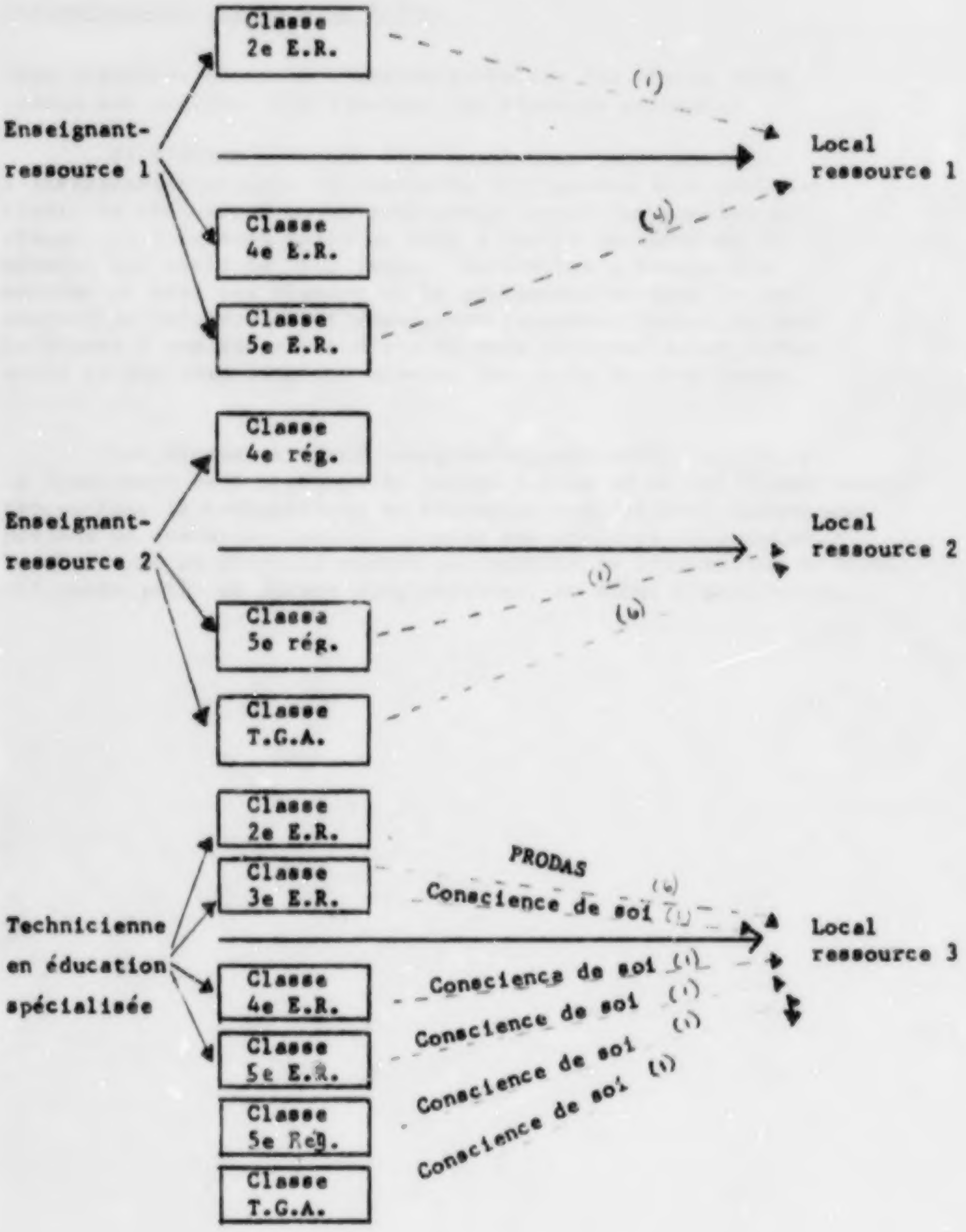
N.B.* Ces intervenants sont subventionnés par le Ministère.

Tableau synthèse des intervenants



Afin d'illustrer davantage l'organisation interne, nous avons tracé la figure des interventions pratiques. Y apparaît chacun des intervenants avec les classes où il agit. Le sens de la flèche (⟶) indique l'endroit où a lieu l'intervention. Le signe (---->) signifie qu'un certain nombre d'élèves(ce nombre apparaît entre parenthèses) sort de la classe pour rencontrer l'intervenant dans son local-ressource. Le travailleur social intervient au niveau du sous-groupe de conscience de soi dans le local-ressource 3.

Figure des interventions pratiques auprès des élèves



p) <u>Assiette-horaire-type d'un élève.</u>

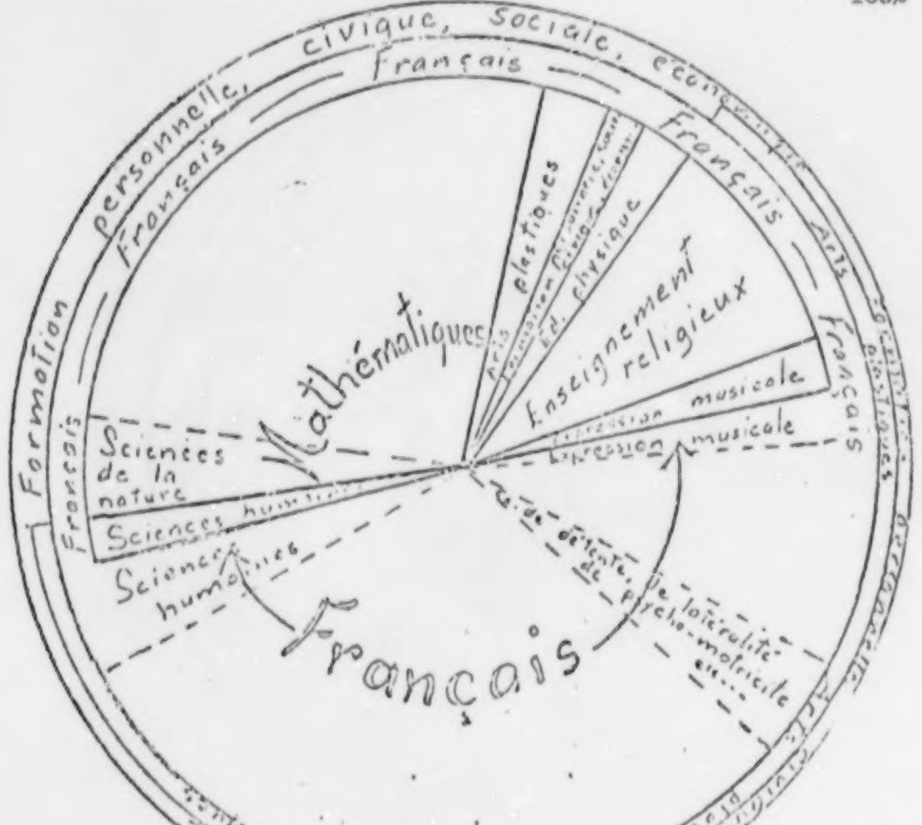
Vous trouverez ci-après l'assiette-horaire des élèves selon chacun des degrés. S'y ajoutent les éléments suivants:

Si l'élève a besoin d'un suivi plus individualisé, l'enseignant-ressource le rencontre à fréquence et à périodes fixes, en individuel ou en sous-groupe selon les besoins de chacun; la fréquence varie de deux à quatre périodes de 60 minutes par cycle de cinq jours. Si l'élève a besoin d'un soutien et dans les classes où le professeur accepte la présence d'un intervenant, l'enseignant-ressource travaille dans la classe à une fréquence d'une ou deux périodes(selon le besoin) de quarante-cinq(45) minutes par cycle de cinq jours.

Les élèves qui sont intégrés aux activités reliées à la conscience de soi(groupe de quatre élèves et un individuellement) rencontrent la technicienne en éducation spécialisée, durant une période de quarante-cinq(45) minutes par cycle de cinq jours.
La classe de 2e effectif réduit qui profite de l'animation de DUSO, vit cette activité durant vingt-minutes, en début d'avant-midi.

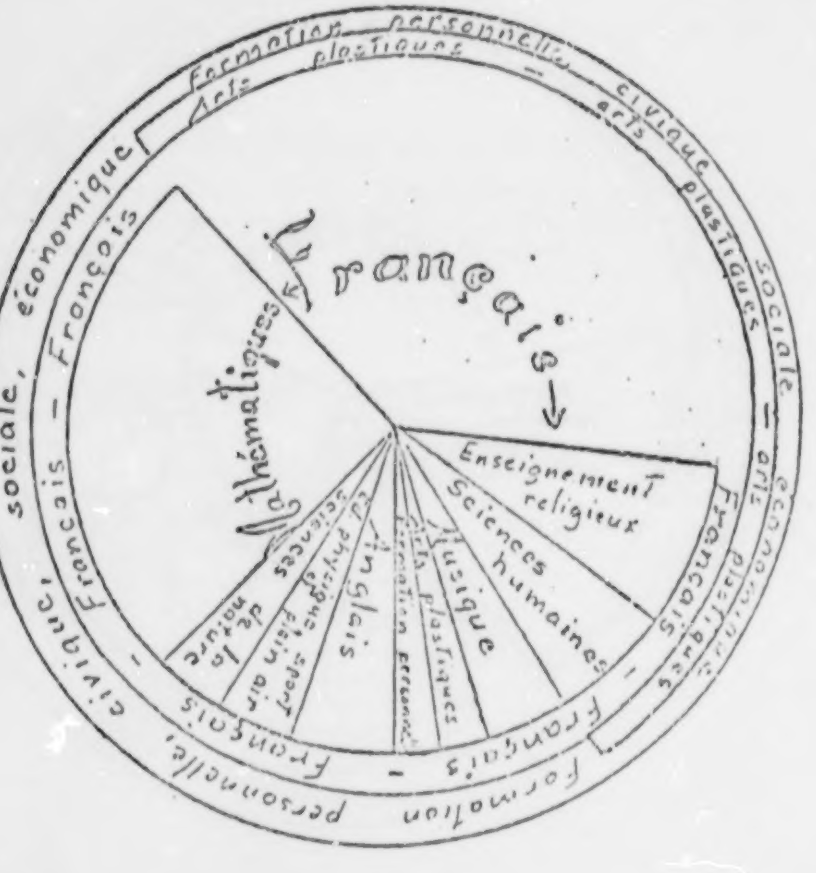
ASSIETTE-HORAIRE 1980-81

	1 jour	276 minutes
1ère, 2ème et 3ème année	5 jours	1380 minutes
Français (+ souci constant du français parlé et écrit lors de l'enseignement des autres matières)	41 %	565 minutes
Expression musicale (+ intégration aux matières)	4 %	55 minutes
Education physique	6.5%	90 minutes
Sciences humaines (+ intégré au français si possible)	1.8% 4.3%	25 minutes 60 minutes
Mathématiques	26.5%	365 minutes
Sciences de la nature (intégré aux mathématiques autant que possible)	4 %	55 minutes
Enseignement religieux	8.3%	115 minutes
Arts plastiques (+ intégration au français, à l'enseignement religieux et aux sciences humaines lorsque possible)	2.2%	30 minutes
Formation personnelle, sociale, civique et économique (+ intégration constante à toutes les matières)	1.4%	20 minutes
	100%	1380 minutes



ASSIETTE-HORAIRE 1980-81

	1 jour	276 minutes	
4e année	5 jours	1380 minutes	
Français	39 %	540 minutes	
Mathématiques	27 %	370 minutes	
Catéchèse	8.3%	115 minutes	
Sciences humaines	6.2%	85 minutes	
Musique (+ intégration aux autres matières)	4 %	55 minutes	(45
Arts plastiques	1.8%	25 minutes	
Formation personnelle	1.4%	20 minutes	
Anglais	4.3%	60 minutes	(60
Education physique, sport et plein air	4 %	55 minutes	(45
Sciences de la nature	4 %	55 minutes	
	100%	1380 minutes	



ASSIETTE-HORAIRE 1980-81

		1 jour	276 minutes
5e année		5 jours	1380 minutes
Français		35 %	485 minutes
Mathématiques		28.3%	390 minutes
Catéchèse		8.3%	115 minutes
Sciences humaines		6.3%	85 minutes
Musique		4 %	55 minutes (45
Arts plastiques		1.8%	25 minutes
Formation personnelle		1.8%	25 minutes
Anglais		6.5%	90 minutes (9
Education physique, sport et plein air		4 %	55 minutes (45
Sciences de la nature		4 %	55 minutes
		100%	1380

h) Facteurs géographiques.

L'école Masson est située dans le district Les Saules; elle dessert la population qui est à proximité de l'école et elle donne le service des classes à effectif réduit aux élèves qui pourraient en avoir besoin, demeurant sur le territoire desservi par la Commission scolaire Montcalm. Ce territoire couvre les districts Duberger et les Saules; la région est de type urbain. Beaucoup de familles monoparentales ou à revenu modique y sont attirées par la présence de maisons en rangées et de maisons-appartements.

Le territoire de la Commission scolaire Montcalm est peu étendu: sa superficie totale correspond à approximativement six(6) milles carrés. Treize (13) élèves du projet demeurent sur le territoire de la Commission scolaire Montcalm et sont voyagés par autobus avec les autres élèves de l'école, un (1) demeure près de l'école, les trois (3) élèves provenant de la classe de M.S.A. fermée, sont voyagés ensemble par taxi; un demeure sur le territoire de la Jeune Lorette et les deux autres demeurent à l'Ancienne-Lorette.

Il va sans dire que, comme la moitié des élèves de l'école voyagent par autobus, il y a souvent des problèmes de transport et des conflits qui ne sont pas entièrement solutionnés à l'arrivée à l'école. Egalement, comme les trois élèves "ex-M.S.A." voyagent par circuit différent, cette situation leur fait vivre des mesures d'exception: leur taxi les attend à un endroit différent, et, en début d'année, deux d'entre eux avaient tendance à se retrouver pour semer le désordre...

i) Entente de services avec le ministère des Affaires sociales.

Le travailleur social du projet-pilote relève du Centre des Services Sociaux et nous en sommes gré au ministère des Affaires sociales. En plus d'être une ressource indispensable pour l'équipe et l'école, il participe au perfectionnement donné par le C.S.S. dont il nous fait ensuite bénéficier, s'il y a lieu.

j) Problématique de l'organisation de la commission scolaire Ancienne-Lorette.

Depuis 1973, la commission scolaire Ancienne-Lorette a la responsabilité d'organiser des services spécialisés pour certaines clientèles de niveau élémentaire de tout le territoire Chauveau. Ainsi, la commission scolaire en plus de ses élèves, reçoit des élèves des commissions scolaires Montcalm et la Jeune-Lorette pour les catégories d'inadaptation suivantes:

- Mésadaptés socio-affectifs
- Débiles mentaux légers
- Débiles mentaux moyens
- Déviations multiples

Cette entente de services entre les commissions scolaires a été rendue nécessaire à cause du nombre restreint d'élèves ayant une déficience mentale ou des troubles graves de comportement dans chacune des commissions scolaires. Il était impossible pour une commission scolaire d'organiser des groupes homogènes respectant le niveau de développement des enfants avec seulement quelques élèves par commission scolaire. Donc, les trois commissions scolaires ont fait une entente à l'effet de confier à la Commission scolaire Ancienne-Lorette la responsabilité d'organiser des services à ces clientèles, d'engager le personnel requis et d'administrer l'enveloppe budgétaire.

Voici le portrait de la structure d'organisation pour la commission scolaire Ancienne-Lorette pour l'année scolaire 1980-81:

Nombre d'élèves: 3550
Nombre d'écoles: 10 excluant l'école St-Jean
Nombre de professeurs en maternelle: 15,5
Nombre de professeurs du régulier avec les spécialistes: 132,5
Nombre de professeurs en orthopédagogie: 12
Nombre de professeurs en T.G.A.: 3
Nombre de professeurs affectés aux perturbés affectifs: 2
Nombre total d'enseignants excluant l'école St-Jean: 165

Personnel de soutien éducatif

Une technicienne en éducation spécialisée travaille auprès de 16 élèves mésadaptés socio-affectifs.

Personnel Professionnel

Nature du poste	% du temps
Infirmières(4)	4 plein temps
Conseiller pédagogique en éducation physique et sciences humaines	1 plein temps
Conseiller pédagogique en français	1 plein temps
Conseiller pédagogique en mathématiques	1 plein temps
Conseiller pédagogique en adaptation scolaire	1 plein temps
Conseiller pédagogique en anglais	10% du temps
Conseiller pédagogique en éducation chrétienne	80% du temps
Orthophoniste	1 plein temps
Psychologues (2 2/5)	(1 plein temps, 1 à 80% et 1 à 60% du temps)
Travailleur social	10% du temps
Coordonnateur en adaptation scolaire	25% du temps
Total:	13,65

Rapport: $\frac{\text{Nombre de professionnels}}{\text{Nombre d'élèves}} = \frac{13,65}{3.550} = \frac{1}{267}$

Ceci est l'organisation pour la commission scolaire Ancienne-Lorette et ses écoles. Pour la clientèle qui fonctionne au niveau de la déficience mentale, la commission scolaire a loué l'école St-Jean qui est située près de son secteur pour localiser cette population d'étudiants. Cette école est complètement autonome au niveau des services professionnels et pédagogiques. Pour les services pédagogiques, elle bénéficie des ressources attribuées par la convention collective. Les services professionnels sont répartis comme suit:

Nature du poste	% du temps
Une infirmière	50% du temps
Une ergothérapeute	40% du temps
Un travailleur social	40% du temps
Un psychologue	40% du temps
Un coordonnateur en adaptation scolaire	25% du temps
Un animateur en pastorale	40% du temps
	2,35 postes

Rapport: $\frac{\text{Nombre de professionnels}}{\text{Nombre d'élèves excluant les élèves du projet-pilote}} = \frac{2,35}{84} = \frac{1}{36}$

En ce qui regarde les élèves mésadaptés socio-affectifs, la commission scolaire a intégré cette clientèle dans l'école qui avait la plus grande concentration d'élèves ayant des troubles graves de comportement. Ce regroupement s'est donc fait à l'école Masson qui a, comme vous le savez, des classes spéciales et des classes régulières. Le personnel enseignant correspond aux normes du ministère de l'éducation(deux enseignants pour seize élèves). Quant au personnel professionnel, il est limité au psychologue qui y travaille à 10% de son temps, ce qui correspond à un rapport de 1/160 élèves mésadaptés socio-affectifs. Si ce n'était du projet-pilote, les ressources à cette clientèle seraient vraiment insuffisantes. Une technicienne en éducation spécialisée travaille à plein temps auprès de ces élèves.

k) Objectifs de cette organisation pour les M.S.A.

- facilite la concertation entre les intervenants;
- favorise les échanges entre les enseignants;
- permet une intégration des M.S.A. dans différentes classes d'accueil;
- favorise l'échange et la confection de matériel pédagogique;
- assure un bon encadrement des élèves;
- permet un partage des frais entre les trois commissions scolaires.

Cadre du projet-pilote à l'intérieur de cette organisation:

Le projet-pilote a permis à la commission scolaire d'expérimenter un nouveau modèle d'organisation pour la clientèle mésadaptée socio-affective. En ajoutant une travailleuse sociale à 2.5 jours/semaine auprès de cette clientèle et en continuant de financer la technicienne en éducation spécialisée, le ministère nous a donné les ressources nécessaires pour réaliser avec succès l'intégration de plusieurs mésadaptés socio-affectifs en milieu régulier. Sans ce personnel, il aurait été difficile pour la commission scolaire de modifier l'organisation antérieure qui avait comme structure la classe fermée pour les élèves mésadaptés socio-affectifs.

4.2 Objectifs de la recherche.

Objectif général de la démarche de recherche.

Evaluer les changements produits par les interventions d'une équipe multidisciplinaire, chez des élèves présentant des troubles de comportement graves, intégrés dans des classes régulières et à effectif réduit.

Etapes de réalisation:

1. Analyse des dossiers pédagogique et psychologique de chacun des élèves;

2. Précision des besoins pédagogiques de la clientèle-cible par les enseignants-ressource;

3. Etudes de cas avec l'ensemble des intervenants: enseignant, directeur, infirmière au besoin, coordonnateur, chercheur, travailleur social, enseignants-ressource, technicienne en éducation spécialisée;

4. Synthèse des besoins de chacun des élèves: besoins d'ordres physique, intellectuel, pédagogique, psychologique, social, affectif et familial;

5. Planification des interventions;

6. Application des interventions;

7. Observation continue selon l'amélioration visée chez chacun;

8. Réajustement, à la mi-janvier, suite au feed-back donné par les enseignants des classes-cibles;

9. Synthèse des observations;

10. Evaluation de l'impact des interventions de l'équipe selon les objectifs fixés pour chacun des élèves.

4.3 Hypothèses.

Notre recherche étant de type recherche-action et non de type expérimental, nos objectifs remplaceront les hypothèses.

4.4 Elaboration du modèle d'intervention.

Comme notre projet-pilote s'adresse à dix-sept (17) élèves qu'on peut appeler mésadaptés socio-affectifs - sans toutefois leur en donner l'étiquette - intégrés dans sept (7) classes différentes, nous procédons selon les besoins de chacun des élèves et selon la situation sociale dans laquelle il est placé c'est-à-dire que nous tenons compte du professeur qui est le principal intervenant et qui en a la responsabilité immédiate. Nous expérimentons des formes de services d'aide qui s'adressent à l'élève en difficulté d'adaptation, et à l'enseignant de ces élèves.

Nous avons déjà mentionné les difficultés majeures qu'éprouve l'élève en difficulté grave d'adaptation au point 4.1; nous élaborerons davantage les caractéristiques de l'élève en les reliant aux trois plans suivants: plan rééducatif, pédagogique et plan social.

Avant tout, nous présenterons les trois élèves qui sortent d'une classe fermée de mésadaptés socio-affectifs. L'élève 1, âgé de 12 ans, qui a intégré une classe d'élèves présentant des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.) possède, en ce qui a trait au plan rééducatif, une conscience de soi limitée en ce sens qu'il connaît mal ses forces et ses faiblesses, ce qui l'amène à se surestimer ou à se sous-estimer. Il est insécure et instable dans son comportement. Pédagogiquement, ses retards sont importants et il se situe au niveau de la deuxième année en français et en mathématiques; il est peu motivé et son attention est faible. Socialement, il cherche à attirer l'attention des autres; il aime accaparer l'adulte. Il est très dépendant des difficultés périodiques qu'il vit au niveau de sa famille; il établit difficilement des contacts positifs avec les autres. Si on regarde la facette positive, il recherche le contact avec l'adulte et il est sensible à la confiance qu'on lui accorde; il est content de ses réussites.

L'élève 2, âgé de 11 ans, a intégré une quatrième année régulière. Il ne présente pas de problèmes de personnalité; pédagogiquement, il se situe dans le tiers inférieur de la classe. Socialement, il a besoin d'un contrôle sévère car il profite de la moindre occasion pour déroger à la règle.

L'élève 3, âgé de 12 ans, a intégré une cinquième année régulière. Au plan rééducatif, il n'accepte pas de se laisser connaître par les adultes; son image de soi semble peu claire. Il veut être indépendant tout en voulant qu'on s'occupe de lui.

Il éprouve des troubles de personnalité qui peuvent se doubler, à l'occasion, de troubles de comportement. Pédagogiquement, il a de la difficulté à suivre le rythme de la classe de 5ème, il a peur de l'échec et est peu persévérant. Socialement, il accepte qui il veut quand il veut; il accorde sa confiance très graduellement et il a de la difficulté à accepter les remarques. Il réussit à bien se faire accepter des autres tout en aimant donner des spectacles gratuits. Il vit dans une famille d'accueil stable après avoir vécu, à l'âge de six ans, des déplacements successifs.

Nous avons décrit les caractéristiques des élèves "ex-M.S.A.", nous verrons qu'elles correspondent à celles des autres élèves qui sont toujours demeurés dans les classes régulières ou à effectif réduit.

Pour les autres élèves touchés par le projet, nous ferons un aperçu global des caractéristiques que l'on peut retrouver aux différents plans; il va de soi qu'un élève précis ne possède que certaines caractéristiques et non l'ensemble.

Au plan rééducatif, les élèves qui présentent des difficultés graves d'adaptation sociale, sont en général insécures, anxieux et nerveux. Ils possèdent une faible image de soi c'est-à-dire qu'ils ont de la difficulté à connaître leurs habiletés et leurs faiblesses. Ils peuvent avoir tendance à se surestimer ou à se sous-estimer. Certains enfants, même s'ils connaissent leurs aptitudes, peuvent manquer de confiance en eux quand ils sont en contact avec les autres; on peut dire alors qu'ils éprouvent un sentiment d'inadéquacité sociale. Nous faisons la distinction entre troubles de comportement et troubles de la personnalité. L'élève "mésadapté" peut présenter des troubles de comportement uniquement(agressivité verbale ou physique dirigée envers les pairs ou envers les adultes, non respect des consignes, etc...) ou des troubles de personnalité sans trouble de comportement majeur(anxiété, instabilité émotive, manque de confiance en soi, etc...); souvent les deux sont pairés mais à des degrés variables. Il faut avoir cette distinction présente car l'intervention n'est pas de même type. Quand il s'agit d'un trouble de comportement, l'enfant aura à apprendre à se contrôler et à connaître les conséquences à ses actes; quand il y a trouble de personnalité, on doit essayer une intervention à long terme en essayant de connaître davantage l'élève et le contact avec lui est souvent plus difficile à établir et à conserver.

Au plan pédagogique, l'élève "mésadapté" présente souvent des retards pédagogiques. Il peut même arriver que les difficultés académiques des premières années scolaires aient contribué fortement à créer des difficultés d'adaptation. Notre élève est souvent peu motivé et peu intéressé à fournir des efforts;

il peut craindre l'échec et réagir fortement s'il en rencontre un. Dans les cas extrêmes, il peut éprouver un sentiment d'échec chronique généralisé à tout ce qui touche le domaine scolaire.

Au plan social, l'élève éprouve des difficultés à établir des contacts positifs avec ses pairs et les adultes; il peut être instable dans ses relations. Son seuil de tolérance envers les agirs ou les paroles des autres est faible et il peut réagir agressivement en paroles ou en gestes. Il accepte peu les remarques de l'adulte. Il manque de respect envers la propriété et la personne d'autrui. Il est souvent rejeté dans son groupe. Dans sa famille, l'enfant vit souvent une situation instable(père absent, difficultés d'entente conjugale, famille d'accueil avec périodes de vie dans la famille naturelle, déménagements successifs, etc...). Les parents sont, en général, au courant des difficultés de l'enfant à l'école mais manquent d'aide ou de motivation pour l'aider, quand la situation le permet. Souvent, ils rencontrent les mêmes difficultés avec leur enfant, à l'intérieur de la famille, et/ou dans l'entourage immédiat(vie de quartier, participation aux groupes de loisirs, contact avec la parenté, etc...)

<u>Objectifs de l'intervention.</u>

1- Au niveau curatif, permettre aux trois élèves mésadaptés socio-affectifs qui avaient fréquenté une classe fermée de M.S.A. durant les deux dernières années, de vivre une expérience d'intégration dans deux classes régulières et une classe à troubles graves d'apprentissage.

   1.1 en soutenant l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève

   1.2 en répondant aux besoins spécifiques de l'élève.

2- Au niveau préventif, concernant les élèves qui ont des difficultés marquées d'adaptation mais qui n'ont jamais fréquenté de groupe fermé M.S.A., prévenir les problèmes majeurs d'adaptation et par le fait même, leur permettre de demeurer dans les classes régulières ou à effectif réduit.

   2.1 en soutenant l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève

   2.2 en répondant aux besoins spécifiques de l'élève

Nous avons regroupé les objectifs spécifiques à nos interventions dans les lignes qui suivent. Mais, au jour le jour, nous croyons que chacun des élèves mésadaptés a sa dynamique propre, ses forces et ses faiblesses; chaque classe et chaque enseignant diffèrent également. C'est pourquoi, conjointement, l'enseignant et les membres de l'équipe analysent le comportement de chacun des élèves et ses besoins propres. Des objectifs d'intervention sont ensuite précisés pour chacun des élèves.

Objectifs spécifiques

Les objectifs généraux différaient selon les niveaux curatif ou préventif. Par contre, les objectifs spécifiques de nos interventions ont été les mêmes dans le vécu quotidien, sans distinction des expériences antérieures des élèves.(1.1 et 1.2 équivalent respectivement à 2.1 et 2.2).

Nous allons expliciter les objectifs spécifiques selon les aspects rééducatif, pédagogique et social.

1.1 - 2.1 Objectifs spécifiques afin de soutenir l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève en difficulté.

Aspect rééducatif

1.1.1 - 2.1.1 Avec l'aide de la technicienne en éducation spécialisée, amener chacun des élèves de la classe à prendre conscience de soi-même et de ses sentiments et à les exprimer devant le groupe.

Aspect pédagogique

1.1.2 - 2.1.2 Avec l'aide des enseignants-ressource, apporter un soutien pédagogique au professeur selon la forme qui convienne à celui-ci.

Aspect social

1.1.3 - 2.1.3 Par la prise en charge du groupe par l'éducateur ou l'enseignant-ressource, permettre à l'enseignant d'intervenir individuellement auprès de l'élève.

1.1.4 - 2.1.4 Avec l'aide des membres de l'équipe, permettre à l'enseignant de prendre conscience des besoins sociaux et affectifs de l'élève et d'intervenir en fonction de ceux-ci.

1.1.5 - 2.1.5 Après l'analyse conjointe de la situation sociale de l'élève par l'enseignant et des membres de l'équipe, permettre à l'enseignant de modifier des comportements sociaux inadéquats et/ou d'encourager des comportements sociaux adéquats de l'élève ou du groupe-classe.

1.1.6 - 2.1.6 Avec l'aide du travailleur social, assurer le lien entre l'école, la famille et les autres ressources extérieures(psychiâtres, travailleurs sociaux, etc...).

1.2 et 2.2 <u>Objectifs spécifiques afin de répondre aux besoins spécifiques de l'élève</u>.

<u>Aspect rééducatif</u>

1.2.1 - 2.2.1 Avec l'aide de la technicienne en éducation spécialisée, amener les enfants qui ont une faible conscience de soi et qui manquent de confiance en eux et/ou dans les autres, à se connaître soi-même et à développer une plus grande confiance en soi et dans les autres.

<u>Aspect pédagogique</u>

1.2.2 - 2.2.2 Avec l'aide des enseignants-ressource, permettre à l'élève qui éprouve des difficultés graves d'adaptation et d'apprentissage, de combler ses retards pédagogiques.

1.2.3 - 2.2.3 Avec l'aide des enseignants-ressource, permettre à l'élève qui éprouve des difficultés graves d'adaptation et d'apprentissage, d'acquérir des attitudes favorables à l'apprentissage, si besoin est. Ex.: motivation, revalorisation face à l'académique, durée de l'attention.

<u>Aspect social</u>

1.2.4 - 2.2.4 Avec l'aide du travailleur social et quand la situation familiale le permet, habiliter les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant et/ou leur donner l'encouragement nécessaire dans le suivi quotidien.

1.2.5 - 2.2.5 Avec l'aide du travailleur social et si besoin est, amener l'enfant à vivre des relations plus positives avec son entourage.

Avant de réintégrer des élèves mésadaptés, et avant de vivre le modèle d'intervention, nous avons voulu respecter les postulats de base suivants auxquels nous croyons:

- trouver une classe d'accueil qui corresponde, le plus possible, à l'âge et au niveau académique de l'élève;

- trouver un enseignant qui peut établir le genre de relation dont l'élève a besoin;

- que l'enseignant de la classe d'accueil-cible accepte d'intégrer l'élève en connaissant ses besoins et les difficultés qu'il peut présenter;

- que l'ensemble des enseignants accepte la présence de ces élèves et des membres de l'équipe dans l'école;

- que la direction accepte et serve d'agent de liaison entre les enseignants et les membres de l'équipe.

Avant d'élaborer les interventions spécifiques selon chacun des aspects, voici nos modalités d'organisation interne:

Après avoir fait un relevé des éléments inclus au dossier scolaire et psychologique, l'équipe a rencontré chacun des enseignants des élèves intégrés, en étude de cas à la fin septembre. Les attentes des professeurs ont été précisées de même que les rôles des intervenants.

Chaque professeur bénéficie d'une période de trente à quarante minutes pour rencontrer l'enseignant-ressource et/ou les autres membres de l'équipe. La fiche d'intervention que l'on peut consulter à l'Annexe I, permet de préciser, lors de ces rencontres, les objectifs hebdomadaires rendus les plus opérationnels possibles, ainsi que les moyens pour les atteindre. Cette feuille sert de point de départ pour la rencontre suivante; si l'objectif n'a pas été atteint, soit qu'il soit conservé pour une semaine additionnelle ou modifié parce qu'il ne semble pas réaliste.

La feuille "observation" que l'on trouve à l'Annexe II. permet de noter les interventions faites par un membre de l'équipe en situation d'urgence.

En cours de route, nous nous sommes rendus compte qu'en répondant aux attentes des professeurs, certains enfants n'étaient pas touchés parce qu'ils avaient pu établir un mode de fonctionnement relativement adéquat avec leur professeur actuel. Nous avons pensé qu'en partant des besoins des enfants eux-mêmes, l'intervention serait davantage préventive et à long terme. Pour ce faire, le profil dynamique d'un mésadapté socio-affectif,(voir Annexe III) tel qu'élaboré par le Centre de Services sociaux, sert d'outil pour préciser les comportements appropriés et inappropriés ainsi que les besoins de l'élève dans les domaines physique, intellectuel, psychologique, social, affectif et familial.

Après l'avoir rempli avec les enseignants, les domaines où les besoins sont les plus importants ressortent clairement et il est facile d'établir des interventions qui correspondent aux besoins des élèves directement... En mai, nous l'avons réutilisée afin de faire une nouvelle synthèse des besoins et des recommandations d'interventions pour l'année 81-82.

Description du type d'intervention adoptée:

Pour une lecture et une compréhension plus facile, nous parlerons des interventions en les regroupant selon les aspects rééducatif, pédagogique et social.

Aspect rééducatif

Pour atteindre l'objectif spécifique 1.1.1 - 2.1.1 qui est d'amener chacun des élèves de la classe à prendre conscience de soi-même et de ses sentiments et à les exprimer devant le groupe, la technicienne en éducation spécialisée s'inspire des outils suivants:

- le Prodas(1) qui est un Programme pour le développement affectif et social;
- de la série de huit films fixes Sentiments de Sam Rabinovitch(2)
- du DUSO D-1(3) (Developing understanding of Self and Others)

La technicienne en éducation spécialisée a fait vivre des sessions de Prodas à trois classes et huit élèves du projet sont inclus dans ces classes(3e E.R., 4e E.R., 5e E.R.). Chaque classe a bénéficié, à partir de janvier, de deux périodes de trente(30) minutes par cycle de cinq jours. La première classe est divisée en deux et un sous-groupe vit la période avec la technicienne dans le local de celle-ci. En 4e E.R., l'activité est co-animée par l'enseignante et la technicienne en classe. En 5e E.R., la technicienne anime seule l'activité.

Pour ces trois classes, la technicienne respecte l'organisation proposée par le Prodas c'est-à-dire que les élèves se regroupent en cercle et qu'ils respectent les pré-requis à l'activité(chacun écoute celui qui parle, chacun est libre de parler s'il le désire, chacun respecte la parole de l'autre). Les thèmes successifs des activités ont suivi la progression même du Prodas: conscience de soi, sentiments agréables, sentiments désagréables, etc.. L'activité consiste essentiellement à s'exprimer selon un thème précis proposé.

---

(1) Bessel, Harold. Le développement socio-affectif de l'enfant. Québec, Institut de développement humain, 1975.

(2) Rabinovitch, Sam., Hebb, Amiette. Sentiments, McGill-McH Learning Center

(3) DUSO, D-1. Psychan Limited, 101 Amber St., MarKhan, Ontario. L3R 3B2. Tél.: (416) 495-7343

Dans la classe de 2e E.R., la technicienne avait proposé des activités de Prodas mais les élèves avaient de la difficulté à suivre les pré-requis, leur attention n'était pas suffisamment longue et le thème proposé semblait hors de leur portée. C'est pourquoi, elle a introduit le DUSO, niveau I, adapté pour les élèves de maternelle et du primaire. DUSO est un programme d'activités accompagné d'un matériel adapté, spécialement conçu pour aider les enfants à mieux comprendre leurs émotions et leur conduite sociale. On peut suivre la progression du programme ou choisir des activités spécifiques en réponse à des besoins ou intérêts propres au groupe. A l'intérieur d'une même "leçon", une variété d'activités est proposée: histoire, jeu de rôle, jeu de marionnettes, discussion de groupe, histoires supplémentaires, musique et dessins.

Le programme total est organisé selon huit thèmes majeurs:

I. Se comprendre et s'accepter
II. Comprendre ses sentiments
III. Comprendre les autres
IV. Reconnaître son individualité
V. Se fixer des buts et des objectifs
VI. Comprendre la maîtrise, sa compétence et ses habiletés
VII. Comprendre la maturité émotive
VIII. Comprendre les choix et les conséquences

La technicienne s'est inspirée en grande partie de DUSO auquel elle a ajouté des éléments de Prodas pour une réflexion plus poussée (les marionnettes de DUSO animaient alors le cercle magique, posaient les questions ou apportaient même des faits vécus). Un film fixe de la série "Sentiments" ainsi que les fiches d'activités qui l'accompagnent ont été présentés quand la progression des thèmes le permettait. Nous allons vous décrire le déroulement des activités présentées dans cette classe parce qu'il présente quelque chose d'inédit, que les enfants et l'enseignant ont grandement apprécié. L'activité était présentée à tous les jours durant vingt minutes. La même activité pouvait s'échelonner sur deux à trois jours; une marionnette rappelait ce qui avait été vécu la veille.

1- Connaissance physique de chacun.

- dessin-copie conforme
- correction devant le miroir
- dessiner son portrait sur une feuille de 8½ X 11

2- Prodas sur ce qu'est un sentiment.

- je me sens bien quand...
- un endroit où je me sens bien...
- une personne avec qui je me sens bien...
- un moment heureux...

3- Prodas sur les sentiments agréables et désagréables.

- boîte avec un contenu agréable qu'il faut imaginer
- ce qui est agréable dans un travail scolaire
- ce qui est désagréable dans un travail scolaire

- Introduction de DUSO parce que le Prodas ne semblait pas assez concret.

4- DUSO afin de reconnaître et d'accepter son individualité et celle des autres.

- histoire d'une maison dans l'arbre bâtie selon les dimensions d'un enfant où ses amis ne peuvent entrer parce qu'ils sont trop grands, trop petits ou trop pesants... Il reste seul...
- Marionnettes Gimmy et Jerry qui sont deux éléphants qui veulent toujours faire la même chose.
- Les deux marionnettes animent un Prodas sur "quelque chose que j'aime faire" et "j'ai imité un ami qui faisait quelque chose de bien, dans la classe" et "j'ai imité un ami qui faisait quelque chose d'inacceptable, dans la classe".

5- DUSO sur s'accepter malgré ses défauts et ses incapacités.

- histoire de Vickie
- Prodas avec Gimmy et Jerry sur "quelque chose qu'on fait bien et sans aide" et sur "quelque chose qu'on est pas encore capable de faire seul"
- histoire du garçon parfait
- Gimmy et Jerry et Prodas sur "raconter une fois qu'on se se sentait bon et qu'on n'a pas réussi" et sur "en classe, t'arrive-t-il de faire un exercice sans écouter les explications?"

6- DUSO sur personne n'est parfait.

- histoire d'une marionnette qui faisait des erreurs et qui ne se sentait pas aimée
- Prodas sur "erreur déjà faite" "comment on s'était senti", "qu'est-ce qu'on peut faire quand on fait des erreurs", "raconte une fois où t'as fait une erreur et où t'as essayé jusqu'à la réussite".
- Film <u>Sentiments</u> "je ne peux pas"
- Fiches d'activités
- Prodas avec Jerry sur "j'ai fait de la peine à quelqu'un dans la classe"; "j'ai dit ou fait quelque chose qui fait plaisir à son voisin"; "comment on se sentait quand on faisait plaisir".

7- Comprendre et exprimer des sentiments vécus dans des interactions sociales.

- Prodas avec Jerry sur:

    - "quelque chose que le professeur a fait et que j'ai aimé"
    - "quelque chose que le professeur a fait et que je n'ai pas aimé"
    - "ce qu'ils font amène quelqu'un à se sentir mal" avec les photographies du Prodas
    - "j'ai fait quelque chose que le professeur a aimé"
    - "j'ai fait quelque chose que le professeur n'a pas aimé"
    - "quelque chose qu'un élève de la classe a fait et que j'ai aimé"
    - "quelque chose qu'un élève de la classe a fait et que je n'ai pas aimé"

- Feuilles de Prodas.

    - "situations vécues par les personnages"
    - "est-ce que j'ai déjà vécu une situation sans penser aux conséquences?"

En vue de l'objectif 1.2.1 - 2.2.1 qui veut amener les enfants qui ont une faible conscience de leurs ressources à se connaître mieux et à développer une plus grande confiance en soi et dans les autres, la technicienne a regroupé quatre enfants qui en avaient besoin pour leur faire vivre des activités en fonction de cet objectif. Un cinquième élève les suivait individuellement; il a pu intégrer le groupe en mars. Ce groupe de conscience de soi a débuté en janvier pour se terminer en juin; les rencontres étaient de quarante-cinq minutes, à toutes les semaines. Nous allons expliciter les points suivants: à qui s'adressent les activités du groupe, les objectifs du groupe, les objectifs individuels, le contenu des rencontres.

Ce groupe s'adresse aux enfants qui ont une image de soi négative, qui sont mal dans leur peau, qui n'ont pas confiance en eux et/ou dans les autres et qui ont de la difficulté à communiquer avec les autres. Les objectifs globaux du groupe visent à améliorer la perception que l'enfant a de lui en l'aidant à se comprendre et à s'aimer et en diminuant ses craintes et ses méfiances, également à développer sa confiance en lui, en lui apprenant à réaliser ses succès et en lui apprenant à apprécier ce qu'il fait, et finalement à favoriser sa confiance envers les autres en facilitant les échanges avec les autres et en développant le respect d'autrui. Les objectifs spécifiques et individualisés ont été précisés après avoir rempli le profil dynamique de l'élève M.S.A.; ils sont reprécisés au fur et à mesure du déroulement des activités. Chacun des élèves était informé de l'objectif qu'il avait à travailler. Le groupe était animé par la technicienne et le travailleur social; la technicienne était responsable de l'animation générale et le travailleur social amenait une réflexion plus poussée ou mettait en évidence pour les enfants, l'effet de leur action chez les autres. Cette co-animation permettait une meilleure observation et une interprétation plus juste des interrelations; elle permet au groupe de continuer même si un élève se désorganise.

La progression des activités a été la suivante:

<u>1ère activité</u>:

objectif: faire connaissance

moyen: jeu de trouble

<u>2ème activité</u>:

objectif: que chacun se connaisse lui-même

moyen: faire son portrait
retour sur les dessins de chacun

3ème activité:

objectif: moi avec les autres

moyen: se présenter à l'autre
poser des questions

évaluation: participation négative

modification: forme plus concrète
axé sur la connaissance de soi

4ème activité:

objectif: acceptation de soi

moyen: histoire de DUSO: Oiseau carrelé
questions sur l'histoire

évaluation: les enfants se sont identifiés à l'oiseau et on fait le transfert sur eux-mêmes

5ème activité:

objectif: accepter ses différences

moyen: histoire de DUSO: Suzie

évaluation: ils sont entrés dans l'histoire et ont dit ce qu'ils auraient fait à sa place

6ème activité:

objectif: réflexion sur l'effort, le courage et l'encouragement

moyen:
- histoire de DUSO, la balançoire
- questions sur l'histoire:
  "Toi, serais-tu retourné après être tombé?"
- bande dessinée à faire sur une activité qui demande du courage
- histoire apportée par un élève, qui les a tous intéressés

évaluation: les élèves ont participé. Ils ont ajouté des commentaires aux propos des autres. Ils s'identifiaient à celui qui ne réussissait pas ou à celui qui encourageait.

7ème et 8ème activités:

objectif: parler de ses peurs en orientant vers la peur du nouveau, de l'erreur et de ne pas être capable

moyen:
- fiches accompagnant le film Sentiments
- questions:
  "connais-tu d'autres peurs que les gens ont?"
  "explique-moi comment on se sent quand on a peur"
  "comment ça se manifeste?"
  "raconte une fois que tu as eu peur"
  "comment tu essaies de vaincre tes peurs?"
  "Y a-t-il des choses qui t'ont déjà fait peur mais plus maintenant?"

<u>7ème et 8ème activités:</u> (Suite)

moyen: . film "Sentiments" sur la peur

évaluation: bonne participation

<u>9ème activité:</u>

objectif: vivre des échanges

moyen: repas commun avec fête d'accueil de l'élève 5.

<u>10ème activité:</u>

objectif: accueillir quelqu'un de nouveau

moyen:
- jase planifiée sur le thème "comment on se sent quand on fête?"
- retour sur les attitudes de chacun à la fête et sur les remarques que les enfants avaient fait sur les autres. Réflexion sur "comment ils se seraient sentis s'ils avaient été l'objet de cette moquerie?"

évaluation: deux élèves ont été surpris de réaliser que leurs remarques avaient pu blesser les autres

<u>11ème activité:</u>

présentation et organisation de la sortie à venir ainsi que l'objectif visé qui était de se voir dans un cadre différent de celui de l'école et de raffermir les liens entre les membres du groupe

<u>12ème activité:</u>

samedi plein-air à St-Raymond

<u>13ème activité:</u>

retour sur la sortie

<u>14ème activité:</u>

échanges de souhaits pour les vacances autour d'un lunch

Aspect pédagogique

Pour atteindre l'objectif 1.1.2 - 2.1.2 qui consiste à apporter un soutien au niveau pédagogique au professeur selon la forme souhaitée par celui-ci, les deux enseignants-ressource ont adapté la forme d'aide selon les demandes des professeurs. En début d'année, les professeurs de 4e E.R., 5e E.R. et T.G.A. ont demandé de l'aide pour regrouper leurs élèves selon leurs habiletés en mathématiques et en français; cette évaluation permettait de regrouper l'élève-cible avec d'autres élèves qui avaient les mêmes besoins pédagogiques. Pour ce faire les enseignants-ressources ont utilisé différents tests recueillis au gré de leur expérience. En lecture, ils ont utilisé la série des "sept tests diagnostics" provenant de l'école St-Jean et apparaissant à l'Annexe IV; ils permettent de situer jusqu'où l'enfant est capable de lire parce que les tests sont à difficulté progressive. Afin de cerner et d'analyser le type d'erreur que l'élève fait dans sa lecture - ce test est spécialement valable pour les élèves qui ont des troubles d'apprentissage -, les enseignants-ressource ont utilisé les "tests diagnostiques I et II qui sont à l'Annexe V. Pour mesurer le degré de compréhension en tenant compte de la vitesse de lecture, les tests Orlic - texte de l'épreuve L3(voir Annexe VI) ont été utilisés; l'enfant doit lire la phrase et encercler le mot qui convient à la fin de la phrase parmi un choix possible de cinq. En mathématiques, le test-maison qui apparaît à l'Annexe VII a voulu vérifier la numération, les quatre opérations et la compréhension de problème.

Après avoir cerné les difficultés du groupe, les élèves du projet ont été groupés avec d'autres élèves de la classe qui présentaient les mêmes problèmes. La forme d'aide a varié selon le désir de chacun des professeurs, tout en répondant aux besoins des élèves visés.(Objectifs 1.2.2 - 2.2.2 et 1.2.3 - 2.2.3)

Dix des dix-sept élèves avaient besoin de ré-éducation pédagogique dans six classes différentes. Les deux enseignants-ressource se sont partagés les classes. Ils ont travaillé selon les modalités suivantes. Le premier enseignant-ressource suit un élève de 2e E.R. du projet, individuellement et intervient dans la classe pour le second élève. Pour les deux élèves de 4e E.R., il intervient au niveau d'un sous-groupe incluant les deux élèves, dans la classe. Pour les élèves de 5e E.R., les deux élèves du projet qui ont besoin de rééducation sont inclus dans un sous-groupe avec d'autres élèves qui ont des difficultés similaires et travaillent dans le local de l'enseignant-ressource.

Le second enseignant-ressource voit l'élève(ex-M.S.A. No 3 intégré en 4e rég.) individuellement; il rencontre deux élèves du projet de la classe T.G.A. en sous-groupe avec quatre autres élèves et il intervient au niveau de la classe de 5e régulière pour l'enseignement de notions précises ou pour travailler des difficultés reliées à la tâche comme la compréhension de consignes écrites, etc...

Pour que les formes d'organisation soient satisfaisants pour les deux parties et pour qu'elles répondent aux besoins de l'élève, il a fallu y mettre du temps, beaucoup de dialogues et même dans un cas, deux modes d'organisation ont été nécessaires avant d'en trouver une troisième satisfaisante.

Les enseignants-ressource ont également préparé du matériel et des activités en fonction des besoins des élèves, qu'elles fournissaient au professeur ou qu'elles présentaient elles-mêmes en classe. Ainsi le professeur de la classe T.G.A. et l'enseignant-ressource ont mis en commun leur matériel, ont divisé le groupe en deux sous-groupes et ont élaboré conjointement leur programmation; ils ont appliqué celle-ci en même temps avec leur sous-groupe respectif. Après la deuxième étape, ils ont changé de sous-groupe et le professeur a continué la progression avec le sous-groupe des plus faibles. On peut également mentionner l'exemple où l'enseignant-ressource a préparé des activités d'écoute de consignes pour plusieurs élèves de 4e rég. qui en avaient besoin; elle-même animait ces activités.

Pour l'objectif 1.2.2 - 2.2.3 qui était d'aider l'élève M.S.A. à acquérir des attitudes favorables à l'apprentissage, les deux enseignants-ressource ont le souci constant d'intervenir en ce sens. Plus concrètement, si le questionnaire du profil dynamique met en évidence un besoin d'être motivé face à l'académique et un sentiment d'échec chronique, l'enseignant-ressource encourage l'élève par des collants s'il réussit, le félicite et lui montre ce dont il est capable.

Aspect social.

Les objectifs 1.1.3 - 2.1.3, 1.1.4 - 2.1.4 et 1.1.5 et 2.1.5 de cet aspect concernent l'aide apportée au professeur; le premier veut donner la possibilité à l'enseignant d'intervenir individuellement suite à un conflit précis et la présence d'une technicienne ou d'un enseignant-ressource qui peut prendre charge du groupe temporairement permet cette intervention.

Les deuxième et troisième objectifs veulent faire prendre conscience aux enseignants des besoins sociaux et affectifs des élèves-cibles et les habiliter à intervenir pour combler ces besoins de façon individuelle et/ou en utilisant la dynamique de son groupe. Pour amener une prise de conscience plus grande, nous voulons faire participer les enseignants aux réunions de l'équipe lorsque l'on discute de l'élève-cible. Pour les aider à connaître le védu social de l'élève en classe et de la dynamique du groupe, le sociogramme est administré, si besoin est, et analysé par la technicienne en éducation spécialisée selon la méthode préconisée par Mucchielli(voir bibliographie). L'observation systématique avec la grille d'observation de Becker et Al(voir bibliographie et Annexe VIII) aide à cerner le pourcentage de comportements appropriés et inappropriés dans une durée donnée; elle permet également de connaître de quelle nature sont les comportements inappropriés. Trois programmes de modifications de comportement ont été élaborés conjointement par la technicienne et l'enseignant pour trois élèves; deux visaient l'acquisition d'un comportement adéquat et l'autre servait de renforcement à une tâche scolaire.

La technicienne a élaboré, conjointement avec l'enseignant, des systèmes de motivation pour l'ensemble de la classe et ceci pour trois classes différentes.

Egalement, un système d'émulation pensé et appliqué par la technicienne en éducation spécialisée, a été instauré aux entrées afin que les élèves entrent calmement et soient encouragés suite à leur effort.

Concernant les objectifs qui concernent l'enfant intégré dans son milieu familial et social(1.1.6 - 2.1.6, 1.2.4 - 2.2.4 et 1.2.5 - 2.2.5), le travailleur social assure le lien école-milieu. Il a contacté deux travailleurs sociaux, rencontré un psychiâtre à l'hôpital et un autre est venu à l'école, référé un parent à une auxiliaire familiale. Ce contact vise une plus grande information et une plus grande cohésion entre les interventions; l'enseignant est toujours informé et intégré dans le plan d'ensemble. Il assure également le suivi entre l'école et la famille en informant les parents des comportements de l'élève en classe et les enseignants de la dynamique familiale; son rôle à ce niveau, en est un de réflexion en ce sens qu'il

suscite une réflexion chez l'enseignant; il l'amène à considérer ses exigences envers les parents selon leurs capacités et selon les priorités de besoins à combler chez l'enfant. Ainsi, si on demande à une mère une assistance marquée pour les devoirs quand ceci est physiquement difficile et que l'enfant a développé une phobie de cette période, le travailleur social permet à l'enseignant de graduer ses demandes. Il a mis en relation une mère qui ne savait comment assister son enfant durant ses devoirs(elle avait une méthode très particulière qui consistait à faire deviner la réponse et qui ne s'avérait pas très profitable) avec l'enseignant-ressource qui lui a suggéré des façons précises d'intervenir.

Pour l'objectif 1.2.5 - 2.2.5, le travailleur social veut impliquer l'entourage quand celui-ci est en mesure de mieux répondre aux besoins de l'enfant. Ainsi, un élève mésadapté qui n'avait aucun ami à l'école, sera inscrit par sa mère à des groupes sociaux de son quartier. Egalement, il analyse les possibilités du milieu et peut compenser l'absence ou l'impossibilité des parents en accentuant la relation entre l'enfant et une personne de son entourage qui lui est significative; cette année, un grand-père, un grand frère, un père de foyer nourricier et une gardienne se sont impliqués davantage auprès de l'enfant.

Pour l'objectif 1.2.4 - 2.2.4 qui consiste à habiliter les parents dans leurs interventions auprès de leur enfant et/ou leur donner l'encouragement nécessaire dans le suivi quotidien, le travailleur social aide les parents face à une difficulté précise; il leur donne des moyens concrets et précis et les aide à systématiser leurs exigences en fonction d'un but précis. Ainsi une famille a été aidée quant aux difficultés que la période de leçons et devoirs faisait vivre à tous les membres de la famille; une limite de temps, un devoir moins long et une faveur à se mériter ont amené des changements radicaux. Dans un autre cas, le travailleur social assure le suivi des parents comme agent renforçant quand l'élève se conduit selon le comportement demandé à l'école. Une mère qui avait de la difficulté à être ferme et qui se disait nerveuse, a appris à travailler un point à la fois en proportion avec ses capacités.

Dans l'ensemble, chacune des familles présente des difficultés et des ressources qui lui sont particulières; c'est pourquoi l'approche du travailleur social est très diversifiée.

Pour illustrer davantage le rôle que peut jouer chacun des intervenants, nous citerons l'exemple de Julie(nom fictif pour conserver l'anonymat) qui est en 4e E.R. Physiquement, elle est extrêmement nerveuse et doit prendre de la ritaline pour lui permettre de se concentrer et de ne pas déranger les autres. Devant son travail, elle panique devant une possibilité d'échec; elle dit souvent "chu pas capable" et elle trouve ses productions laides. Elle accapare l'adulte et est sensible à l'attention qu'elle peut en recevoir. Elle n'a pas d'amies de son âge mais elle est bien acceptée du groupe quand elle prend sa médication. Elle ne fait ses devoirs qu'avec force larmes et temps. Elle vit en famille d'accueil depuis plusieurs années; ses parents naturels, qu'elle adore, la rejettent même s'ils viennent la chercher parfois pour une fin de semaine; ils songent à la reprendre quand elle sera plus "vieille". Julie est suivie en psychiâtrie.

Suite à l'étude de cas faite en septembre, la technicienne est allée observer Julie en classe afin de noter ses attitudes face au travail et ses relations envers le professeur et les autres élèves. Le travailleur social a rencontré la famille d'accueil pour aider à organiser la période de travail à la maison selon un plan de renforcement. Les attitudes de l'entourage ont été modifiées: éliminer le "chu pas capable" pour lui montrer les points de réussite. Julie a été rencontrée par la stagiaire en psychologie pour une évaluation intellectuelle: le potentiel est très bon mais elle a besoin d'encouragement. Le travailleur social a communiqué avec le psychiâtre qui travaille sur le cheminement de Julie face au choix et aux attitudes envers ses parents naturels et la famille d'accueil. Les parents naturels ont été rencontrés par le travailleur social dans une entrevue exploratoire.

En classe, l'enseignant-ressource travaille en sous-groupe de cinq; Julie est regroupée avec quatre autres élèves qui ont les mêmes difficultés académiques. Le travail qui lui est présenté est adapté à ses capacités et l'enseignant-ressource attire son attention sur ses réussites; si elle voit que Julie rencontre une difficulté, elle prévient la réaction en lui donnant un léger support additionnel jusqu'à graduellement, l'habituer à aller demander de l'aide après avoir essayé. Les attitudes de l'enseignant sont dans le même sens. A compter de janvier, Julie est intégrée au groupe de concept de soi avec la technicienne en éducation spécialisée. En novembre, nous avons remarqué une baisse marquée dans le taux des "chu pas capable" en classe; l'entourage familial a éliminé ce terme. Les devoirs et leçons sont faits dans un temps convenable et sans pleurs; auparavant, le travail à la maison durait toute la soirée et il y avait des pleurs trois à quatre fois par semaine. Le contact avec la famille continue ainsi que les interventions en classe.

Mentionnons également les interventions concernant l'élève no 3(Grégoire!) qui a intégré la 5e année régulière. Durant les trois premières semaines de septembre, il s'intégrait facilement; son professeur note qu'il est orgueilleux face au groupe et qu'il est farceur pour attirer l'attention des autres. Il travaille lentement mais il n'a pas refusé de travail; au début, il était isolé socialement mais il avait commencé à rechercher un autre élève. Au début d'octobre, il ne respectait plus les règlements durant la récréation(il est monté sur le toit) et il manquait de respect envers les surveillants; face aux remarques, il se fermait complètement et en classe il faisait des spectacles continuels et recherchait l'autre élève agité du groupe. La technicienne en éducation spécialisée intervenait durant et après les récréations; l'enseignant-ressource le retirait quand il perturbait trop la classe. Après l'épopée du toit, la directrice est intervenue et Grégoire a été suspendu trois jours en sachant les raisons de la suspension et les conditions de retour. La famille d'accueil avait été informée par la directrice et Grégoire avait été reconduit à la maison par la technicienne et la directrice. Par la suite, le travailleur social de Grégoire avait été contacté par le travailleur social du projet; l'enseignant-ressource intervient pour amener Grégoire quand il perturbe trop la classe et revient sur ses comportements. Il est également suivi en récupération durant deux périodes par cycle. A compter de janvier, il participe aux activités du groupe de concept de soi avec la technicienne en éducation spécialisée. Résultats: selon son professeur, il s'est amélioré considérablement; il recherche peu l'autre élève agité et il accepte de s'expliquer facilement. Il dit préférer demeurer en classe. Dans le sociogramme administré par la technicienne en éducation spécialisée, il est accepté comme un autre enfant du groupe alors que durant ses périodes de bouffonneries, les autres souhaitaient qu'il soit resté à l'Ancienne-Lorette. L'enseignant a expliqué à son groupe ce qu'elle attendait d'eux pour Grégoire et chacun a contribué. Même en musique, le spécialiste note qu'elle peut maintenant donner son cours sans surveiller constamment Grégoire et son copain recherché et complice.

Nous avons mentionné ces exemples pour illustrer les interventions de chacune des personnes-ressources et pour montrer qu'elles tendent à répondre aux besoins de l'enfant tout en tenant compte de la situation scolaire et familiale.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation.

a) Moyens d'évaluation

A l'aspect rééducatif, pour vérifier si les objectifs du groupe reliés au concept de soi sont atteints, nous voulions administrer au début et à la fin du mini-projet et individuellement, la section du questionnaire de Janis touchant au sentiment d'inadéquacité sociale. Ce questionnaire a été modifié pour permettre aux élèves de répondre plus facilement. On peut le consulter à l'annexe IX. La technicienne en éducation spécialisée a effectivement rencontré chacun des élèves au début de janvier pour leur administrer le questionnaire. Les élèves répondaient de façon évasive et le plus brièvement possible. Les renseignements que nous en avons retirés étaient insuffisants et non reliés au sentiment d'inadéquacité sociale que nous voulions cerner. C'est pourquoi nous ne l'avons pas ré-utilisé à la fin d'année.

L'évaluation de cette activité reliée à la conscience de soi de même que l'animation des périodes de Prodas et de DUSO se fera à partir des observations notées sur la feuille de route par les animateurs et par les enseignants qui assistaient à l'animation en classe.

A l'aspect pédagogique, les élèves-cibles ont subi les tests diagnostics en français et en math mentionnés plus haut, avant de profiter de récupération avec l'enseignant-ressource; ces mêmes tests ont été administrés à la fin de l'année et nous comparerons les résultats.

A l'aspect social, quand il s'agissait de travailler une attitude reliée à l'apprentissage ou de faire acquérir un comportement social adéquat, nous utilisons la grille d'observation de Becker et Al(voir annexe VIII) pour situer le niveau de base avant utilisation, en cours d'intervention et à la fin.

Le document datant de 1974 de la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal "L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire" nous propose la classification de Becker et Al. (1967), touchant les comportements sociaux selon huit(8) catégories dont sept(7) regroupent des comportements inappropriés(déplacement, activités motrices, activités étrangères, émission de bruits, dérangement des voisins, commentaires et bruits vocaux, bavardage) et le huitième, les comportements appropriés, c'est-à-dire adaptés à la consigne demandée durant la période d'observation.

L'observateur procède par périodes de quinze(15) secondes d'observation suivies de trente(30) secondes de notation et ainsi de suite. La période totale d'observation dure vingt-trois(23) minutes et permet l'observation de trente(30) comportements. Les périodes d'observation touchent la majorité des activités scolaires: travail d'équipe, travail de français, travail de mathématiques, période d'explication, etc...

L'observation est de type non-participante. La grille nous permet de situer la proportion de comportements appropriés et inappropriés manifestés par l'élève. Elle permet également de préciser le type de comportement inapproprié et le pourcentage d'attention donné par le professeur et les compagnons aux comportements non appropriés et appropriés.

La fiche d'intervention est un moyen d'évaluation continue adapté à chacun des élèves.

L'évaluation de l'aide apportée par le travailleur social au milieu familial, sera basée sur ses observations quant à la modification d'attitudes, à la participation des parents à des plans d'aide précis, à l'implication des personnes significatives dans une relation d'aide suivie. L'évaluation est propre à chaque famille et basée sur les objectifs travaillés avec chacune d'elles.

A la mi-janvier, nous avons rencontré l'ensemble des professeurs impliqués dans le projet pour faire une évaluation du modèle vécu et pour faire les réajustements qui s'imposaient. Un questionnaire avait été distribué aux professeurs pour leur permettre de se préparer; les questions se voulaient globales et ouvertes, en voici le contenu.

- Les services offerts auraient-ils été les mêmes sans la présence du projet-pilote?

- Quel a été l'impact positif du projet-pilote?

- Quel a été l'impact négatif du projet-pilote?

- Quelles difficultés aver-vous rencontrées dans le vécu du projet-pilote?

- Suggestions...

Le profil dynamique de l'élève M.S.A. qui apparait à l'annexe III a été utilisé en début d'année pour préciser les interventions après avoir fait une analyse des besoins de chacun des enfants. A la fin d'année, chacun des professeurs participant au projet a été rencontré par un ou deux membres de l'équipe et le profil permettait de dresser le bilan des besoins de l'enfant en juin 81; par la suite, il a été facile de constater les progrès réalisés par l'élève dans chacun des domaines(physique, intellectuel, social, psychologique, affectif, familial).

b) <u>Méthode d'analyse</u>:

En premier lieu, nous allons regrouper les résultats selon les objectifs spécifiques du projet selon les aspects rééducatif, pédagogique et social pour ensuite analyser en fonction des objectifs généraux.

En second lieu, nous tenterons d'évaluer le degré de satisfaction des enseignants face à la forme d'aide qu'ils ont reçu.

En troisième lieu, à l'aide du profil de l'élève M.S.A. nous essaierons d'évaluer les progrès des élèves en répondant à leurs besoins.

Finalement, nous discuterons des résultats en fonction des objectifs généraux d'intégration et de prévention pour aborder ensuite les implications de ce modèle d'organisation.

c) <u>Présentation des résultats</u>:

<u>A l'aspect rééducatif</u>, rappelons l'objectif d'aide à l'enseignant 1.1.1. - 2.1.1: avec l'aide de la technicienne en éducation spécialisée, amener chacun des élèves de la classe à prendre conscience de soi-même et de ses sentiments et à les exprimer devant le groupe.

En 2e E.R., étant donné le niveau d'âge et la durée d'attention des élèves, la forme DUSO ajoutée à du Prodas animé était plus adaptée. L'enseignante a noté que les élèves attendaient toujours impatiemment cette période de la journée; ils participaient facilement sans distinction s'ils étaient du projet ou non. L'enseignante a remarqué que ses leçons de catéchèse étaient rendues plus intéressantes et que ses élèves apportaient plus d'éléments dans la discussion. Egalement, ces périodes d'animation lui ont permis de connaître certains élèves sous une autre facette. Certaines périodes directement reliées à la vie de la classe(quelque chose que je n'aime pas faire dans mon travail, j'ai fait plaisir à quelqu'un, le professeur a fait quelque chose qui m'a ou ne m'a pas fait plaisir, etc...) lui ont permis de mieux comprendre chacun de ses élèves et parfois des réactions du groupe. Elle a trouvé que ses formes d'interventions ou de contact durant d'autres périodes étaient modifiées en ce sens qu'elle permettait davantage l'expression et la réflexion chez ses élèves.

En 4e E.R., la participation et la satisfaction de l'enseignante a été aussi marquée sur les mêmes points. De plus, elle a noté que les élèves avaient mieux répondu, de façon écrite, aux questions de leur examen de catéchèse; par les années passées, selon elle, de telles questions auraient entraîné des mouvements de panique: "chu pas capable, j'comprends pas, etcc..." A la dernière séance de l'année où la technicienne voulait évaluer l'activité avec les élèves(l'intérêt n'a pas été aussi évident qu'en d'autres temps et nous croyons que c'était parce qu'elle a eu lieu durant la dernière avant-midi de classe), un élève a dit qu'il était capable d'être plus patient et de se choquer moins qu'avant et un autre a dit qu'il avait moins besoin d'accaparer sa mère maintenant qu'il pouvait parler à quelqu'un d'autre. La technicienne a constaté que la forme et la progression du Prodas étaient adaptées à ce groupe.

Les enseignantes de 2e E.R. et 4e E.R. viendront rencontrer la technicienne en éducation spécialisée durant l'été pour préparer ensemble le programme pour l'an prochain.

En 5e E.R., l'enseignant ne participait pas à l'animation; plusieurs contretemps ont bouleversé l'horaire. Les élèves avaient beaucoup de difficulté à respecter les pré-requis d'écoute. Ces élèves et leur enseignant ont peu profité de cette mesure.

En 3e E.R., où le groupe était divisé en deux sous-groupes et où l'enseignant ne désirait pas participer, les élèves ont bien collaboré. Un des élèves du projet, qu' a toujours tendance à épater les autres, avait reçu et accepté certaines remarques venant des autres à ce propos; il a modifié son attitude par la suite. Avec ce groupe, la forme du Prodas amenait moins de réflexion qu'avec le groupe de 4e E.R. Une forme intermédiaire de DUSO et Prodas pourrait être avantageuse. L'enseignante a été satisfaite de ce type d'aide parce qu'il répondait à ce qu'elle avait souhaité.

Globalement, les enseignants qui ont participé à l'animation en ont retiré satisfaction et ont connu une forme d'aide dans leurs relations avec les élèves individuellement et en groupe. Les élèves eux-mêmes ont appris à faire part de leurs sentiments devant leur groupe; s'ils ont réussi à échanger c'est qu'ils en avaienr pris conscience auparavant.

Ce même type d'aide mais adaptée à un petit groupe d'enfants qui avaient des difficultés majeures au niveau de la confiance en soi (objectif 1.2.1 - 2.2.1) (l'élève ex-M.S.A. No 3 et quatre autres élèves), a permis d'observer des améliorations au niveau des prises de conscience d'eux-memes et de leur façon d'être avec d'autres ainsi qu'au niveau du respect des autres dans leurs échanges verbaux. La progression a été lente; au début les remarques qui s'échangeaient étaient négatives quoique véridiques: "tu parles tout le temps, t'es mémère, tu déranges tout le monde, etc...". La sortie a marqué un point tournant dans leurs interrelations. Un a proposé son aide à celle qui se disait toujours pas capable et l'a encouragée dans ses réussites; celle-ci a ensuite essayé seule. Au retour, les remarques étaient positives. Un élève très renfermé au début, est devenu à l'aise, positif et capable de réflexion sur ses échanges avec les autres. Nous commencions à noter des progrès et l'année finissait; c'est pourquoi un tel groupe doit débuter en début d'année pour que les enfants soient prêts à vivre une activité organisée pour le groupe vers la fin janvier.

A l'aspect pédagogique, concernant l'objectif 1.1.2 - 2.1.2 de soutien à l'enseignant, les six enseignants qui ont bénéficié de l'aide des enseignants-ressource ont trouvé un mode de collaboration qui les satisfaisait. Ils ont cependant admis qu'ils avaient tous eu une période d'ajustement en début d'année, plus ou moins longue et plus ou moins intense, selon chacun. Pour un enseignant, la période d'ajustement a duré jusqu'en février; l'aide était apportée uniquement aux élèves et en sous-groupe à l'extérieur de la classe. Le degré de collaboration, pouvait s'échelonner, jusqu'à une collaboration parfaite où le matériel est le même, où l'enseignant continue le travail de l'enseignant-ressource et vice versa, et où l'enseignant-ressource anime en classe des leçons sur une notion généralement non acquise où il intervient comme agent de motivation. Ainsi en classe T.G.A., où l'enseignant-ressource a motivé tout le groupe en mathématiques, trois élèves du projet ont réussi à apprendre leurs tables; elle a réalisé que son sous-groupe, un mois avant la fin d'année, était encouragé en voyant ses propres progrès.

Les objectifs 1.2.2 - 2.2.2 et 1.2.3 - 2.2.3 qui concernent l'aide pédagogique à l'élève seront vérifiés par la comparaison des résultats aux tests administrés en début et en fin d'année en lecture. Fiche d'acquisition de lecture et tests diagnostiques; la vitesse de lecture est mesurée d'après un texte préparé par la conseillère en français de la Commission scolaire Montcalm et adapté au degré scolaire de l'élève. Ces résultats apparaissent au tableau 1 ci-après.

Tous les élèves suivis ont fait des progrès en lecture ; ils ont tous éliminé leurs problèmes de confusions ou d'omissions et la majorité des sons est généralement acquise. Egalement la vitesse de lecture s'est grandement améliorée; certains élèves l'ont presque doublée. L'élève C(élève ex. M.S.A. No 1) a fait les progrès les plus remarquables; il a résolu ses problèmes de lecture, il a acquis de nombreux sons nouveaux et il a triplé sa vitesse de lecture. Ces progrès généralisés nous semblent d'autant plus surprenants que les élèves sont âgés, c'est-à-dire que leur retard persistait déjà depuis quelques années.

Tableau 1

Résultats obtenus aux tests de lecture Fiche d'acquisition de lecture et tests diagnostiques, et vitesse de lecture, en début et fin d'année, par les élèves M.S.A. du projet, qui avaient besoin d'orthopédagogie

	Sons selon fiche d'acquisition de lecture						Vitesse de lecture	
	1ère étape			Fin d'année			1ère étape	Fin d'année
	Acquis	Non acquis	Problème	Acquis	Non acquis	Problème		
Elève A(T.G.A.)	78	11	3	90	2	---	55mots/min.	87 mots/min.
Elève B(T.G.A.)	82	7	3	91	1	---	72mots/min.	123mots/min.
Elève C(T.G.A.)	63	24	5	88	4	---	29mots/min.	93mots/min.
Elève D(T.G.A.)	86	5	1	91	1	---	63mots/min.	138mots/min.
Elève E(4e E.R.) (Julie)	63	13	16	84	8	---	69mots/min.	105mots/min.
Elève F(4e E.R.)	71	12	9	87	5	---	70mots/min.	135mots/min.
Elève G(5e E.R.)	75	17	--	91	1	---	52mots/min.	94mots/min.
Elève H(5e E.R.)	74	18	--	91	1	---	65mots/min.	110mots/min.
	Tests diagnostiques							
Elève I(2e E.R.)	Test I réussi			Test 4 réussi			Nulle	35mots/min.

En mathématiques, un élève a été suivi en sous-groupe pour un retard généralisé. De l'aide a également été apportée à la classe T.G.A. pour motiver les élèves à l'apprentissage des tables; nous l'avons déjà mentionn.

Voyons au tableau 2, les progrès de l'élève qui a profité d'une aide en sous-groupe, selon ses résultats obtenus au test-maison de l'Annexe VII. Ses progrès n'ont pas besoin de commentaires.

Tableau 2

Evaluation de l'élève G, à l'aide du test-maison de mathématiques, en début et fin d'année.

Elève G	Numération				Additions			Soustractions					Multiplications				Divisions		
	< 500	Position des chiffres	Position des dizaines	Pairs, impairs	Simples	Avec retenue. Diz.	Avec retenue(3 ch.)	Sans emprunt	Avec emprunt	Avec 0 et emprunt	Sans 0 avec centaines	Avec 0 et emprunt et cent.	Simples	2 ch. X 1 ch.	2 ch. X 2 ch.	4 ch. X 1 ch.	Simples	Nombre à 2 ch. au dividende	Avec reste
Début d'année	(X)	(X)	(X)	(X)	A	A	(X)	A	A	A	A		A	A	(X)	(X)	(X)	(X)	(X)
Fin d'année	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-A	A	A	A	A

A: acquis

- A: voie d'acquisition

(X): difficulté majeure

A l'aspect social, la grille d'observation de Becker a été utilisée dans l'analyse de deux comportements d'enfants en classe. Elle a servi de moyen d'évaluation des systèmes de renforcement qui avaient été élaborés conjointement par l'enseignant et la technicienne en éducation spécialisée. Durant les deux semaines qui ont suivi le début de l'application, les comportements inappropriés avaient été réduits de moitié. Nous n'avons pas pu mesurer à la fin d'année car dans un cas, un enseignant était remplacé et dans le second cas l'enseignante trouvait le système lourd à appliquer.

En ce qui a trait à l'aide du travailleur social auprès du milieu social et familial de l'enfant, nous tâcherons d'évaluer les changements que son intervention a apportés dans la dynamique familiale, en se basant sur ses observations sans parler de chacune des familles individuellement.

- Une mère est venue rencontrer l'enseignant-ressource afin d'aider de façon plus adaptée son enfant dans ses devoirs.

- Une mère a appris la façon d'exiger de son enfant pour obtenir des résultats: être ferme et sur un point à la fois. Elle a appris à voir les progrès de son enfant sur le point exigé sans dramatiser l'ensemble de la situation.

  Elle a accepté de référer son enfant en psychiâtrie et en juin vers une école spécialisée.

- Un grand-père s'est rapproché de son petit-enfant qui n'avait pas d'autres figures masculines dans son entourage.

- Un élève a pu avoir quelqu'un qui s'occupe de lui pendant que sa mère était à l'hôpital.

- Une élève est redevenue capable de faire les devoirs demandés dans un temps limité sans monopoliser son entourage. Elle a repris confiance dans ses capacités et a éliminé le "chu pas capable"; elle est moins accaparante envers ses parents naturels et sa famille d'accueil. Elle ira en camp de vacances cet été. Madame veut l'inscrire dans un groupe de loisirs l'an prochain.

- Le travailleur social est intervenu auprès d'un enfant afin de le motiver à venir plus régulièrement à l'école car la fréquentation scolaire n'était pas importante pour le milieu. L'enfant s'améliore difficilement.

En second lieu il s'agit d'évaluer le degré de satisfaction des enseignants face à la forme d'aide. Nous mentionnerons les résultats de la rencontre que nous avons eue avec ceux-ci à la fin janvier.

Six des sept professeurs des classes d'accueil sont très satisfaits des services offerts que ce soit par la technicienne en éducation spécialisée le travailleur social et les deux enseignants-ressource. Ils ont apprécié plus particulièrement les interventions lors des entrées et des récréations faites par la technicienne en éducation spécialisée ou par un enseignant-ressource; ils ont remarqué qu'il y avait moins de chicanes non réglées quand la classe recommençait. Deux se sont dits satisfaits des systèmes d'émulation élaborés par la technicienne en éducation spécialisée. Deux ont apprécié qu'il y ait une personne, que ce soit un enseignant-ressource ou la technicienne en éducation spécialisée qui prenne la responsabilité du groupe pendant qu'eux faisaient un retour avec un élève sur un conflit non solutionné. Deux ont apprécié le support de l'équipe.

Cinq professeurs ont vécu une période d'ajustement en début d'année, période qui a pu varier en temps et en intensité selon les personnalités de chacun. Cet ajustement avait à se faire avec l'ensemble de l'équipe, quatre nouveaux intervenants avec des rôles qui leur apparaissaient plus ou moins bien définis; il avait à se faire également avec l'enseignant-ressource qui était prêt à travailler en sous-groupe ou individuellement, en classe ou à l'extérieur. Six ont apprécié d'être respecté dans leurs façons de faire même si pour un enseignant, l'ajustement a demandé plus d'effort et de temps. Un enseignant-spécialiste a noté un changement dans le climat social de l'école.

Les enseignants ne veulent pas trop d'intervenants en classe; la présence de l'enseignant-ressource et parfois une stagiaire leur suffit.

La septième enseignante n'est pas satisfaite des services. Elle considère qu'il y a eu erreur de classement pour les deux élèves mésadaptés qui ont été inscrits dans sa classe à effectif réduit; ceux-ci ne présentant pas suffisamment de retard pédagogique. Selon elle, ce classement ne les encourage pas à se motiver à l'académique parce qu'ils sont avec des élèves plus faibles qu'eux. Pour elle, le PRODAS a débuté trop tard; le retrait de ses élèves lors des périodes de désorganisation n'a eu aucun effet positif même si cela avait été l'objet de ses propres demandes. L'ajustement reste à faire.

Leurs suggestions sont les suivantes:

- qu'il n'y ait qu'un seul élève mésadapté grave par classe;
- un enseignant souhaite qu'il y ait un suivi pour ses élèves l'an prochain;
- que les services soient offerts à d'autres élèves du groupe qui n'avaient pas été identifiés en début d'année;
- qu'ils participent aux rencontres de l'équipe toutes les fois que l'on discute d'un de leurs élèves.

A ce moment-là, les services connexes à la pédagogie avaient été davantage sollicités que ceux qui avaient trait au comportement. Nous expliquons ceci par le fait que les enseignants ont toujours eu à se débrouiller seuls face à leur classe - sans toutefois oublier ou négliger le support excellent donné par la directrice - et qu'ils étaient en période d'ajustement face à cette forme d'aide. Ce genre de changement dans la perception du rôle de l'enseignant par l'enseignant ne se fait pas rapidement ni facilement.

Le second semestre a apporté aux enseignants les périodes d'animation de Prodas et DUSO dont nous avons déjà parlé du degré de satisfaction. La proportion entre les services axés sur la pédagogie et le comportement s'est équilibrée.

En troisième lieu, nous tenterons d'évaluer les progrès de chacun des élèves à l'aide de la comparaison des profils de l'élève mésadapté socio-affectif remplis avec l'aide des enseignants. Au tableau 3, apparaît la synthèse des progrès de chacun des élèves dans les domaines du profil. Une amélioration est notée (+/2) quand elle ne concerne qu'un item d'un domaine (+) quand deux items ont progressé, (++) quand l'amélioration concerne le domaine entier, (=) quand il n'y a pas de progrès.

Tableau 3

Synthèse des progrès selon le profil de l'élève M.S.A., rempli conjointement par un membre de l'équipe et l'enseignant.

	Caractéristiques d'ordre physique	intellectuel	social	psychologique	affectif	Entourage familial	Evaluation globale
Elève I(2e E.R.)	+/2	+	++	++	+	+	7½(+)
Elève J(2e E.R.)	-	+	+	-	-	+/2	2½(+)
Elève K(3e E.R.)	+/2	+	-	-	+/2	+	2½(+)
Elève L(3e E.R.)	-	+/2	+/2	+/2	+/2	-	2(+)
Elève E(4e E.R.) (Julie)	-	++	++	++	+	++	9(+)
Elève F(4e E.R.)	-	++	+	-	+	+/2	4½(+)
Elève M(4e rég.) (ex-M.S.A. No 2)	-	++	+/2	+	-	-	3½(+)
Elève N(5e rég.) (Grégoire, ex-M.A No 3)	-	+/2	+/2	-	+/2	-	1½(+)
Elève A(T.G.A)	+	+	++	++	-	-	6(+)
Elève B(T.G.A.)	-	-	+/2	-	-	-	½(+)
Elève C(T.G.A.) (ex-M.S.A. No 1)	-	++	+	-	-	-	3(+)
Elève D(T.G.A.)	+	++	++	+	+	-	7(+)
Elève G(5e E.R.)	-	+	-	+	+	+	4(+)
Elève O(5e E.R.)	-	-	-	-	-	-	-
Elève P(5e E.R.)	-	-	+/2	-	-	+	1½(+)
Elève H(5e E.R.)	-	+/2	-	-	-	-	½(+)

(+/2): Amélioration d'un item seulement dans un domaine

(+): Amélioration de deux items au moins dans un domaine

(++): Amélioration dans l'ensemble du domaine

(-): Situation stable

Dans l'ensemble l'évolution a été positive; pour quatre élèves(I, E A, D), les progrès ont été très marqués contrairement à trois autres(B, O, H) qui ne se sont pas améliorés. Les élèves L, E N, D et G qui ont participé au groupe relié à la conscience de soi ont tous progressé malgré le fait que leurs besoins étaient plus marqués aux aspects social, psychologique et affectif; deux(E, D) sur les cinq ont progressé de façon évidente.

De façon générale, les élèves qui ont bénéficié d'interventions sur plusieurs plans à la fois(pédagogique, rééducatif et social) et pour lesquels il y a eu cohésion entre l'enseignant et les intervenants, les progrès sont plus généralisés. Ex.: les élèves I, E, F, A, D, G. L'élève I a bénéficié de DUSO, de l'enseignant-ressource, du travailleur social et d'une entente mutuelle; l'élève E de l'aide de Prodas, du groupe de conscience de soi, de l'enseignant-ressource, du travailleur social et d'une entente mutuelle; l'élève F, de l'aide de Prodas, de l'enseignant-ressource, du travailleur social et d'une entente mutuelle; l'élève A, de l'enseignant-ressource et d'une entente mutuelle; l'élève D, du groupe de conscience de soi, de l'enseignant-ressource, du travailleur social et d'une entente mutuelle; l'élève G, de l'enseignant-ressource et du travailleur social.

Nous en sommes arrivés à discuter des résultats en fonction des objectifs généraux d'intégration et de prévention. En début d'année, les enseignants des classes d'accueil savaient qu'ils avaient la possibilité de demander une classe de M.S.A. fermée si le besoin s'en faisait sentir; aucune demande de cet ordre nous a été faite.

Des trois élèves "ex.-M.S.A.", deux se sont intégrés relativement facilement. L'élève qui a intégré la classe de T.G.A. se retrouve avec d'autres qui éprouvent autant de retard académique et le contact avec l'enseignant a été facile; sa situation familiale lui fait encore vivre des périodes d'instabilité et de nervosité extrême mais il peut en parler à son professeur sans toutefois exagérer. Le fait de l'avoir nommé "brigadier scolaire" lui a valu de se percevoir et d'être perçu par ses compagnons dans un rôle positif et il a pris cette responsabilité au sérieux. L'élève qui a intégré la quatrième année régulière est maintenant considéré à l'égal des autres du groupe mais son enseignant prend soin de le contrôler en ne lui laissant aucune possibilité de déroger à la règle. A la fin septembre il avait présenté une période difficile car avec "Grégoire", il ne respectait pas les règles à l'extérieur et se sauvait si un enseignant luiparlait; une intervention de la directrice auprès de son père et un rappel à l'ensemble des enseignants pour leur demander d'intervenir comme si c'était un enfant comme un autre, a eu un effet instantané et bénéfique. Et nous avons déjà parlé de l'évolution positive de "Grégoire". Nous avons remarqué qu'en début d'année, lors de la période difficile, les trois "ex.-M.S.A." étaient considérés comme étrangers à l'école et les enseignants avaient tendance à en laisser porter la responsabilité sur l'équipe. Cette attitude a disparu graduellement et au fur et à mesure que chacun intervient auprès d'eux comme avec les autres.

Concernant l'objectif de prévention, nous avons déjà répondu en parlant des progrès individuels; nous ajouterons que leur orientation pour l'an prochain a été décidée selon leur degré académique et leur école d'appartenance à l'exception de l'élève K qui fréquentera une classe de l'Hôtel-Dieu-du-Sacré-Coeur en raison de sa structure de personnalité, et de l'élève E qui demeurera à l'école en 4e régulière afin d'assurer le maintien de ses progrès.

En résumé, le modèle d'intégration vécu par les trois élèves qui avaient déjà fréquenté une classe fermée de mésadaptés socio-affectifs, a été positif pour eux car leur degré et leur fréquence de désorganisation a nettement diminué si on compare avec les années antérieures. Cependant, il présente des limites pour les élèves fréquentant une classe de M.S.A. fermée qui déménagent sur notre territoire; ainsi, cette année, nous n'avons pu en intégrer un parce que nous n'avions qu'une classe d'accueil qui correspondait à son niveau académique et qu'il y avait déjà deux élèves identifiés dans la classe.

Un seul membre de l'équipe du projet était connu par le personnel de l'école Masson en début d'année et comme l'équipe était relativement importante en comparaison avec le nombre d'enseignants, nous sommes apparus comme une équipe de spécialistes à part et pour un temps limité. Cette perception s'est améliorée mais l'an prochain, l'équipe s'intégrera davantage au fonctionnement de l'école.

Selon nous, le directeur a une importance considérable dans un fonctionnement où sont impliqués plusieurs intervenants car il fait le lien entre les intervenants et l'enseignant; face à l'élève et aux parents, il a son rôle à jouer dans le suivi à donner. A l'école Masson, la présence, le soutien et le rôle du principal a grandement contribué à la réussite du projet.

Tout au long de l'année, nous avons toujours respecté, le plus possible, le degré et la forme de participation de l'enseignant; il est important, selon nous, d'agir ainsi si on désire un changement à long terme.

Le modèle a eu des résultats positifs dans l'ensemble mais il ne serait peut-être pas aussi positif dans un autre milieu et avec un autre personnel. Le succès est relié aux membres de l'équipe-école et à ceux de l'équipe du projet - et c'est la directrice qui l'a dit!

5. Impact social.

5.1-5.2 Mesures prises pour informer:

Comme nous l'avons déjà mentionné, tous les enseignants de l'école avaient été rencontrés par les membres de l'équipe à la fin de l'année 79-80 pour leur présenter les objectifs du projet-pilote et ils nous avaient accueillis chaleureusement.

Les enseignants des classes-cibles avaient été rencontrés auparavant; les élèves de la classe M.S.A. fermée avaient été présentés et les professeurs avaient accepté d'emblée de vivre le modèle proposé.

Les parents des élèves choisis sont informés au fur et à mesure qu'ils sont contactés soit par l'enseignant, la directrice ou le travailleur social.

6- Recommandations.

- Qu'un groupe fermé d'élèves mésadaptés socio-affectifs moyennement perturbés soit formé afin de permettre d'accueillir ceux qui déménagent en cours d'année et afin d'offrir une aide plus généralisée à un ou deux élèves plus perturbés.

- Qu'un enseignant-ressource continue le type d'aide préconisée par notre modèle(aspect pédagogique et comportemental) aux enseignants qui le désirent et selon la forme que ceux-ci souhaitent.

- Que l'aide apportée par la technicienne en éducation spécialisée continue selon la même forme(sociogramme, système de motivation, animation de récréation, animation des classes avec DUSO et Prodas, groupe de conscience de soi...) mais que les services débutent plus tôt durant l'année.

- Qu'une personne, en l'occurence, le travailleur social, continue à assurer le lien avec les ressources extérieures et intervienne auprès du milieu social et familial de l'élève.

- Qu'un seul élève mésadapté socio-affectif grave soit intégré dans une classe régulière ou à effectif réduit.

- Que l'enseignant-ressource ou la technicienne en éducation spécialisée prenne charge de la classe quand l'enseignant désire intervenir avec un ou plusieurs élèves.

- Qu'un temps de rencontre(45min./sem.) soit possible entre l'enseignant et les intervenants, à toutes les semaines.

- Que les intervenants, y compris l'enseignant, précisent ensemble les besoins de l'élève et élaborent un plan d'intervention.

- Que l'enseignant puisse participer selon le degré d'implication qu'il se sent en mesure de vivre.

7. Bibliographie

Becker, W.C., Madsen, C.H., Arnold, C.R. Thomas D.R. (1967). The contingent use of teacher attention and praise in reducing classroom behavior problems. Journal of special Education 1, 287-307.

Bessell Harold. Le développement socio-affectif de l'enfant. Québec, Institut de développement humain, 1975.

DUSO, D-1. Psychan Limited, 101 Amber St., Markham, Ontario L3R 3B2

Forest, Michelle (1971) Analyse des items et de la fidélité par bissection et par test-atest d'une épreuve d'estime de soi: le Janis and Field Feelings of Inadequacy. Mémoire de maitrise, Université de Montréal.

Mucchielli, Roger. La dynamique des groupes, Paris, Entreprise Moderne d'Edition, 1968.

Rabinovitoh, Sam., Hebb, Annette. Sentiments. McGill-McH Learning Center.

8. Sommaire.

FEUILLE SYNTHESE DE PRESENTATION DU RAPPORT

PERIODE COUVERTE PAR L'EXPERIMENTATION

1980-1981

Commission scolaire: Ancienne-Lorette

Région administrative: 03

Secteur: Mésadaptation sociale Groupe âge: 8-13

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 17

Titre du projet: Intégration totale de dix-sept(17) élèves mésadaptés socio-affectifs dans sept(7) classes d'accueil

Responsable du projet: Nom: Gilles Pichette

Fonction: coordonnateur en adaptation scolaire

Téléphone: 872-5425

Chercheur attitré: Nom: Louise Ducharme

Fonction: chercheur - psychologue

Téléphone: 872-5962 681-0237

Objectifs du projet (résumé): Evaluer les changements produits par les interventions d'une équipe multidisciplinaire, chez des élèves présentant des troubles de comportement graves, intégrés dans des classes régulières et à effectif réduit.

- En soutenant l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève;
- En répondant aux besoins spécifiques de l'élève.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour: Après avoir spécifié avec les enseignants les besoins de chacun des élèves, les mesures d'aide à l'enseignant et à l'élève se sont organisées. A l'aspect pédagogique, les deux enseignants-ressource apportaient une rééducation orthopédagogique à ceux qui en avaient besoin selon la forme souhaitée par l'enseignant: soit comme ressource en classe, en sous-groupe ou individuellement, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. A l'aspect rééducatif, la technicienne en éducation spécialisée, avec l'aide du travailleur social, préparait et animait des activités reliées à la conscience de soi pour un groupe de cinq élèves du projet. Egalement, en s'inspirant de programmes axés sur le développement affectif et social(Prodas et DUSO), elle animait des périodes dans quatre classes différentes. A l'aspect social, le travailleur social assure le lien entre l'école et le milieu de vie de l'enfant; il établit le contact entre l'école et les ressources extérieures. Il organise l'aide à l'enfant dans son milieu familial. Chacun des membres de l'équipe intervient au niveau social durant les récréations et quand ils sont en contact avec l'élève selon le plan décidé.

Tous les élèves, y compris les trois qui provenaient d'une classe fermée de M.S.A., sont demeurés intégrés dans leur classe. Treize ont présenté des améliorations, assez marquées même chez certains et six enseignants sur sept on[illegible] été satisfaits des services offerts.

9. Budget.

9.1 Coût autorisé par le Ministère:

Salaire de la technicienne en éducation spécialisée plus les bénéfices marginaux + 250.00 de frais de voyage	21,450.00
Salaire du chercheur	8,000.00
Subvention du Ministère de l'Education:	29,450.00
Subvention du CSS pour le travailleur social:	13,940.00
Total:	43,390.00

9.2a) Coût des dépenses encourues par la commission scolaire:

Salaire du coordonnateur en adaptation scolaire (25 jours)	4,675.00
Salaire de deux titulaires en adapt. scolaire (plein-temps)	53,000.00
Salaire d'un spécialiste en éducation physique	2,650.00
Salaire du directeur de l'école (20 jours)	3,350.00
Secrétariat	840.00
Total:	64,515.00

b) Coût des dépenses effectuées en vertu des sommes autorisées par le Ministère de l'Education:

Salaire de la technicienne en éducation spécialisée + bénéfices marginaux.	21,230.40
Salaire de la travailleuse sociale + bénéfices marginaux	13,059.85
Salaire du chercheur + bénéfices marginaux	8,743.22
Total:	43,033.47

10. <u>Identification</u>.

Nom du responsable du projet: Gilles Pichette

Nom du chercheur engagé par la Commission scolaire et rédacteur de ce rapport: Louise Ducharme

Signature du directeur général: Claude [signature]

Date: 18 Sept 81

Province de Québec
District de

Procès-Verbal
ou
Copie de Résolution du 14 septembre 1981

COMMISSION SCOLAIRE ANCIENNE-LORETTE

A la session régulière ☒ spéciale ☐ du COMITÉ EXÉCUTIF

tenue le 14 septembre 1981 et à laquelle est présent

le président, M. Armand Dubé et les commissaires suivants :

Madame Agathe Huot, Messieurs Robert Arial, Alain Dumont, Gérard Scallon, de même que Messieurs Raymond Bergeron, délégué du Comité de parents et Claude Tremblay, directeur général adjoint.
Assistent également: Mesdames Marie-Claire Giroux et Lise Simard, Messieurs Claude Martel et Allan King, membres du Conseil des Commissaires.

M. Claude Tremblay (Directeur général "par intérim") . Directeur général est présent.

M. Jean Lapointe (Secrétaire d'assemblée) . Secrétaire général est présent.

81/82 CE:050 **ACCEPTATION DU RAPPORT "INTEGRATION TOTALE DE DIX-SEPT (17) MESADAPTES SOCIAUX AFFECTIFS DANS SEPT (7) CLASSES D'ACCUEIL"**

Il est proposé par madame Agathe Huot et résolu que le Comité exécutif accepte le rapport intitulé "Intégration totale de dix-sept (17) mésadaptés sociaux affectifs dans sept (7) classes d'accueil", tel que préparé par les professionnels concernés.

Adopté unanimement

Vraie copie certifiée,
Ce 1981-09-18.

Jean Lapointe

JEAN LAPOINTE,
Secrétaire d'assemblée.

11. **Résolution du conseil des commissaires de la commission scolaire:**

FICHE D'INTERVENTION

Nom de l'enfant: ______________________ Date: ____________________
Nom du professeur: ______________________
Nom de l'intervenant: ____________________

Situation à la base de l'intervention

Comportement: ____
____

Académique : ____

Objectifs opérationnels

Comportemental: ____
____

Académique: ____
____

Moyens: ____
____
____

Indice de mesure: ____
____
____

Autres buts poursuivis: ____
____
____
____

Retour et recommandations: ____
____
____
____
____
____
____

OBSERVATION

NOM: ____________________

DATE: ____________________

LIEU: ____________________

HEURE: ____________________

ACTIVITE EN COURS: ____________________

PERSONNES: ____________________

DEROULEMENT:

INTERVENTION: ____________________

REACTION DE L'ENFANT: ____________________

PROFIL DYNAMIQUE D'UN MESADAPTE-SOCIO-AFFECTIF

Nom de l'enfant: ______________________

Degré: ______________________

Age: ______________________

Histoire scolaire: ______________________

____

____

PROFIL DYNAMIQUE D'UN MESADAPTE-SOCIO-AFFECTIF

Nom de l'enfant: ____________________

Degré: ____________________

Age: ____________________

Histoire scolaire: ______________________________

____

____

Annexe III.2

CARACTERISTIQUES	COMPORTEMENTS		1ère ETAPE		2ème ETAPE	
	Comportements appropriés(où, quand, avec qui?)	Comportements inappropriés (où, quand, avec qui?)	Besoins de l'enfant	Intervention	Besoins de l'enfant	Intervention
1. Caractéristiques physiques						
A. Contrôle des sphincters						
B. Propreté corporelle						
C. Motricité						
D. Etat de santé (sommeil, alimentation, vision, audition						
E. Traits particuliers						

Annexe III.3

CARACTERISTIQUES	COMPORTEMENTS		1ère ETAPE		2ème ETAPE	
	COMPORTEMENTS APPROPRIES (où, quand, avec qui?)	COMPORTEMENTS INAPPROPRIES (où, quand, avec qui?)	Besoins de l'enfant	Intervention	Besoins de l'enfant	Intervention
2. Caractéristiques intellectuelles						
A. Rendement scolaire						
B. Concentration, attention.						
C. Niveau d'apprentissage						
D. Potentiel intellectuel (capacité d'abstraction)						
E. Motivation						

Annexe III.4

CARACTERISTIQUES	COMPORTEMENTS		1ère ETAPE		2ème ETAPE	
	Comportements appropriés (où, quand, avec qui?)	Comportements inappropriés(où, quand, avec qui?)	Besoins de l'enfant	Intervention	Besoins de l'enfant	Intervention
3. Caractéristiques sociales						
A. Capacité d'établir des relations avec ses pairs/adultes.						
B. Sociabilité						
C. Acceptation dans le groupe.						
D. Manifestation de comportement.						
E. Mode de communication et relations avec l'environnement social et affectif.						
F. Langage						
G. Capacité de contrôle de comportement						
H. Valeurs sociales						

Annexe III.5

CARACTERISTIQUES	COMPORTEMENTS		1ère ETAPE		2ème ETAPE	
	Comportements appropriés (où, quand, avec qui?)	Comportements inappropriés (où, quand, avec qui?)	Besoins de l'enfant	Intervention	Besoins de l'enfant	Intervention
4. Caractéristiques psychologiques A. Autonomie						
B. Capacité d'adaptation au changement.						
C. Image de soi						
D. Perception de la réalité						
E. Controle des émotions						
F. Confiance en soi et dans les autres						

Annexe IV.6

CARACTERISTIQUES	COMPORTEMENTS		1ère ETAPE		2ème ETAPE	
	Comportements appropriée (où, quand, avec qui?)	Comportements inappropriés (où, quand, avec qui?)	Besoins de l'enfant	Intervention	Besoins de l'enfant	Intervention
5. Caractéristiques affectives A. Expression des besoins affectifs						
B. Sécurité affective						

CARACTERISTIQUES	COMPORTEMENTS		1ère ETAPE		2ème ETAPE	
	Comportements appropriés (où quand, avec qui?)	Comportements inappropriés (où, quand, avec qui?)	Besoins de l'enfant	Intervention	Besoins de l'enfant	Intervention
6. Milieu social et familial						
A. Sentiments de sa propre valeur						
B. Communication entre les membres						
C. Système familial						
D. Lien avec la société "Virginia Satir, "Pour retrouver l'harmonie familiale" p.1/voir ann.						

7. BILAN DES BESOINS ______________________________

____

____

____

____

PLAN D'INTERVENTION: ______________________________

____

____

____

____

- SEPT (7) TESTS DIAGNOSTICS -

Objectif 1: Situer les enfants en lecture.

Objectif 2: Fournir aux enseignants un outil d'évaluation commun.

Objectif 3: Cerner les difficultés spécifiques des enfants par rapport à certaines lettres ou certains sons.

NOTES:

- Pour réussir un test, l'enfant doit obtenir un résultat de 38/50;

- Les tests doivent être passés individuellement aux enfants;

- Les tests sont gradués, il est donc inutile de passer le test 3 à un enfant qui manque le test 2.

Nom ______________________ Prénom ______________________

Ecole ______________________ Titulaire ______________________

Année ______________________

TEST 1 .

Annexe IV.2

	b	a	b	d	e	f	i	j	l
m	n	o	p	r	s	t	u	v	z
d	t	p	b	y	g	e	h	l	k
i	w	q	x	y	z	a	b	f	g
k	l	m	o	p	q	r	t	g	b

/ 50

COMMENTAIRES:

TEST 2 :

ba	pa	le	ca	su
fa	si	bo	ru	ne
vu	ta	mé	ni	ga
pa	du	sé	li	do
ré	mi	so	fè	qu

/25

lavé	père	navire	bête	mère
fête	cave	sale	zone	doré
rigole	légume	gare	pape	sûre
vole	jure	doré	pâle	mime
visite	file	cale	vase	pire

/25 Total /5

COMMENTAIRES:

____

____

____

TEST 3 .

ble	cra	pro	dru	pla
dre	fla	vri	cri	gra
bri	fro	pru	dré	pri
plu	bre	cre	cla	dro
bla	plo	gle	pre	clo

/25

brune	brave	bride	brume	crime
prune	prime	grise	prise	plante
drôle	diable	grave	livre	drame
câble	sable	tribu	propre	prépare
crevé	cible	plume	fable	vache

/25 Total /5

COMMENTAIRES:

____

____

____

____

TEST 4 .

ballon	colle	carotte	bille	lunette
cuvette	trisse	passera	tablette	classe
glisse	crevette	grappe	salle	balle
plisse	botte	trotte	folle	brille
flotte	passe	tasse	molle	casse
brosse	grippe	tristesse	paresse	bavette
caresse	fille	frotte	carotte	cassé
calotte	gratte	frisson	potasse	jovette
tassé	pierre	terre	messe	lettre
frotte	chasse	tisse	mettre	patte

Total /5

COMMENTAIRES:

TEST 5 .

Annexe IV.6

(ou, an, in, on, eu, en).

joute	jeu	couple	tranche	chemin
enfant	bouche	jeune	blanche	chagrin
ensemble	bambin	louve	neuve	chance
sentence	tintin	tante	nouvelle	beurre
tente	enfin	vacance	veuve	bouche
violon	manche	lapin	campagne	tendre
matin	baton	longue	broute	toute
cendre	meuble	chaton	pente	poudre
félin	meule	tranche	ronfle	rouge
pancarte	malin	mouton	encan	monte

Total /5

COMMENTAIRES:

____

____

____

____

TEST 6 .

(oi, ain, eur, oin, an, ai, eau, ien) .

témoin	douceur	laitue	baignoire	soir
poulain	pointe	menteur	parrain	pain
loin	manteau	étoile	vainqueur	plein
attention	menteur	peau	ruisseau	râteau
volaille	bouteille	soeur	pleine	traîne
veine	voleur	combien	patience	joueur
chanteur	peindre	joindre	baleine	fleur
lendemain	chaude	claire	refrain	joindre
peindre	train	bateau	coin	craindre
laine	traîneau	chapeau	faille	paille

Total /5

COMMENTAIRES:

____

____

____

____

(al, ar, as, ac, af) (aill, ouil, eil).

oreillon	bouteille	exercice	charmant	cheval
accident	bouilloire	vieille	pharmacie	professeur
clown	bafouille	orgueil	bouilloire	piscine
offrir	horloge	citrouille	vieille	dehors
effet	accueille	corps	volaille	muraille
plongeon	enfin	affaire	accourir	question
contracter	fracture	aspirant	affamé	tracteur
assoiffé	paille	bataille	accroupi	artificiel
agenouillé	réfractaire	ensoleillé	article	actualité
accessoire	allumé	fauteuil	anse	addition

Total /5

COMMENTAIRES:

____

____

____

____

C'est le printemps. Les arbres sont en fleurs. Depuis le matin, les oiseaux vont et viennent dans le soleil. Il est huit heures et je m'en vais de la maison. Je dis au revoir à mon père et à ma mère.

Je marche sur les dalles du jardin. Les pots sont casés le long de l'allée. Les pelouses ressemblent à de grosses tranches vertes. Le chat hante la margelle du puits. Des chemises sèchent sur le fil de fer.

Tout à coup, j'entends le vrombissement d'un aéroplane. Je cours jusqu'à la vigne et je lui fais signe. Ahuri, je le vois atterrir sur le bord du chemin. Je grimpe et nous démarrons. En route pour l'aventure!

1. En quelle saison se passe cette histoire?

2. A quel moment de la journée ça se passe?

3. Où se trouve le petit garçon au début de l'histoire?

4. Dis-moi tout ce qu'il y a dans le jardin du petit garçon?

5. Pourquoi le petit garçon court-il jusqu'à la vigne?

6. Qu'est-ce que le petit garçon fait à la fin?

Nom ______________________________ Ecole ______________________________

Age ______________________________ Classe ______________________________

Lecture

TEST DIAGNOSTIQUE 1

<u>Notez sur ce test</u>:

A les sons inconnus
B les inversions
C les mots remplacés
D les mots déformés
E les mots oubliés
F les hésitations
G degré de cette lecture *

	Les sons...
1- La petite a une tulipe rose.	a e i o u
2- Adèle a ri du méli-mélo de la météo.	é è
3- Vipère mobile fève.	p b m f v
4- Timide badine amazone sûreté.	t d s z n
5- Magali cajole la figure de Jovite.	l r j c g
6- Jeudi, papa a coupé le cou de la poule.	eu ou
7- Micheline signe sa signature sur la ligne.	ch gn
8- René achète a un ruban de satin pour Fonfon.	an in on un
9- Mardi, Pascal partira pour le lac.	al ac ar as
10- Victor a perdu le canif; son père le dispute.	ic if is

Lecture

TEST DIAGNOSTIQUE 1 (suite)

	Les sons...
11- Octave porte un énorme col de castor.	oc ol or
12- Luc fera une culbute sur le sol.	uc ul ur
13- Le chef de la caverne est respecté.	ec er es ef
14- Seul, le jeune Eustache a peur du docteur.	eul eur eus
15- Moustache, mon chat, a déchiré le journal sur le pouf.	ouf our ous
16- Charlotte dessine une affiche pour la villa.	ll ss
17- Oncle Simon a été aveuglé par le sable.	bl cl gl
18- La chèvre broute dans notre pré.	br pr tr vr

Nom ______________________ Ecole ______________________

Age ______________________ Classe ______________________

Lecture

TEST DIAGNOSTIQUE 11

Notez sur ce test:

A les sons inconnus
B les inversions
C les mots remplacés
D les mots déformés
E les mots oubliés
F les hésitations
G degré de cette lecture *

	Les sons.....
1- Liliane Riopel a étudié le piano l'année dernière.	ia ié io iè
2- Julien s'informe du lieu de la réunion.	ion ieu ien
3- La conduite du zouave a réjoui son chef.	oui ui oua
4- Voilà ton devoir! La note est inscrite dans le coin.	oi oin
5- De quelle couleur est le kimono de Christine?	k ch = k qu = k
6- Samedi, jour de cirque, le petit garçon s'amusera avec Josée.	s = z c = s ç = s
7- Gisèle et Solange achèteront une jolie bague à leur soeur Georgette.	g = j gu = g ge = j
8- Le bambin visita l'imprimerie avec un compagnon.	am im om

Lecture

/2

TEST DIAGNOSTIQUE 11 (suite)

		Les sons...
9-	Marie apprendra cette leçon importante en décembre.	en em
10-	Le pauvre agneau alla boire l'eau du ruisseau.	au eau
11-	Claire enseigne à sa compagne à faire des beignets.	ai ei et (è)
12-	Le peintre calme sa faim avec du pain et des confitures.	ain ein aim
13-	Avec mon panier, j'irai chercher des pommes au verger et vous m'aiderez.	er ier ez ai (é)
14-	N'oublie pas tes initiales à la fin de ta rédaction.	tia t = s tion
15-	Pareille à une feuille vivante, la grenouille sommeille à l'ombre de la muraille.	eille ouil ouille
16-	Laurent ne sera ni agent de police, ni marchand, il deviendra gérant d'un grand restaurant.	and ent ant
17-	Le sportif descendra à la station de ski.	sp sk st
18-	Catherine regarde l'hirondelle sur le bord de l'étang.	h (muette) th
19-	Joyeux, le voyageur regagne son foyer situé à Contrecoeur.	oeu y
20-	Wilfrid héla un taxi à proximité de la pharmacie.	w x ph

NOM: ______________________________ DATE: ______________

AGE: ______________________________

CLASSE: ___________________________

ORLEC

Texte de l'épreuve L 3

Epreuve préliminaire

1. Je ferai la vaisselle demain matin, car je suis fatigué et je préfère aller au (bout, loup, jour, lit, loin).

2. Si on fait marcher trop fort sa radio, on risque de déranger les (poissons, mains, coins, voisins, trains).

3. Mon frère a fait un voyage en Afrique et a rapporté une très originale (ville, statue, chaleur, estrade, saison).

4. Un homme qui conduit un véhicule s'appelle un (mécanicien, compagnon, accordeur, conducteur, chanteur).

N.b.r.: ____________________

N.r.: ____________________

%: ____________________

Quartile: ____________________

ORLEC

Texte de l'épreuve L 3

1. Prends le panier et va m'acheter des (armoires, oranges, ordures, ombres, ordres).

2. Si vous mangez ce gâteau, dit ma mère, vous verrez comme il est (long, rond, bon, doux, chou).

3. Tous les chiens ont quatre (bouches, pattes, pinces, prunes, oreilles).

4. J'aimerais aller sur la plage pour me baitner dans la (guerre, mer, mère, marche, marque).

5. La petite fille a mis sa (roche, cloche, roue, rue, robe).

6. La gare se trouve au milieu de la (fille, ville, bille, boule, poule).

7. Il a ouvert la radio et a écouté les (nouvelles chandelles, voiles, vitres, navires).

8. Il a déchiré son tablier et il s'est fait (rouler, grandir, sonder, craindre, gronder).

9. Un endroit où on range les livres s'eppelle une (pêche, cuisine, galerie, bibliothèque, porte).

10. Il y a eu un grand accident: la locomotive est sortie des (tiroirs, rails rayons, routes, rangs).

11. Ils travaillent toute la journée et le soir ils se (noient, brisent, sèchent, répondent, reposent).

12. Vous pourriez enlever la poussière avec un (palais, balai, boeuf, lard, valet).

13. Il est parti à la chasse, c'est pourquoi il a pris son (outil, feu, fusil, gentil, foin).

14. Mon oncle, après de longues études, est devenu (nouille, médecin, moisi, monsieur, moyen).

15. Il s'est penché sur le puits et il est tombé au (fond, front, frein, fard, four).

16. Il fait chaud sur la terrasse, pourquoi ne mettez-vous pas le (paravent, radiateur, parasol, passage, patin)?

17. Quand on est dans la rue, il faut faire très attention aux autos afin de ne pas se faire (laver, transporter, casser, pousser, écraser).

18. Quand vous dormirez, j'espère que vous ferez de jolis (rêves, yeux, trous, rires, cous).

ORLEC - Texte de l'épreuve L 3 (suite):

19. Parmi tous les jeux préférez-vous le ping-pong, le billard, les dominos, ou les (douches, astres, bras, cartes, cadres)?

20. Il s'est pris la main dans la porte et il s'est mis à pleurer en poussant des (bruits, lits, nuits, cris, cas).

21. Un camarade l'a poussé et il est tombé sur les (roues, mains, nains, vins, ponts).

22. Tout le monde est parti en voiture jusqu'à la forêt et là, nous nous sommes assis sur l'herbe, où nous avons mangé notre (rat, rang, repas, quart, pas).

23. Ils comptent aller aux courses dimanche prochain car ils aiment voir les chevaux courir sur la (piste, liste, voûte, route, mine).

24. Il est arrivé une drôle d'aventure à un pêcheur; il a attrapé une (carpe, tranche, chaussure, truite, perche).

25. Du cratère du volcan s'échappent peu à peu des flots de (vague, lave, bave, cave, rage).

26. Pourquoi ne vous servez-vous pas d'un couteau pour manger votre (vin, voiture, viande, voisin, ville)?

27. Tous les gens sont sortis de leur maison et ont regardé les dégâts produits par (l'explosion, exposition, ascension, expédition, exagération).

28. Nos voisins ont acheté un gros chien méchant qui doit rester devant la porte pour monter la (corde, fuite, chaine, grade, garde).

29. C'est l'hiver, et cette nuit sont tombés de gros (flacons, cocons, flocons, sapins, sabots).

30. Nous sommes allés nous promener dans la forêt et nous avons rapporté des (chalets, champignons, chataignes, châteaux, chapeaux).

31. C'est le printemps, les bois sont fleuris de (quilles, jongleurs, jonques, jonquilles, feuilles).

32. La fatigue, le surmenage, ont rendu cette personne (alerte, petite, aimable, maligne souffrante).

33. Le prestidigitateur, en plantant un couteau dans la paume de sa main nous a (payés, effacés, fouillés, effrayés, ensanglantés).

34. Les hommes aiment ce qui est nouveau parce que cela satisfait leur (bonté, amitié, curiosité, vanité, justice).

35. Le mari d'une fille est pour la mère de cette fille un (géant, agent, gendre, geôlier gendarme).

36. Les réfrigérateurs empêchent la nourriture de (mourir, rouiller, se souiller, geler, pourrir).

Mathématiques

1- Ecris le chiffre qui vient après:

19 ______	69 ______	109 ______
80 ______	92 ______	139 ______
240 ______	361 ______	499 ______
400 ______		

2- Fais les opérations suivantes.

a) 9 + 8	b) 5 + 0	c) 12 + 16	d) 15 + 18
e) 32 - 11	f) 43 - 28	g) 50 - 27	
h) 246 - 176	i) 500 - 125	j) 307 - 100	
k) 137 + 425	l) 485 + 289	m) 800 + 105	

n) 3
x 4

o) 72
x 3

p) 32
x 23

q) 1234
x 4

r) 16 ÷ 2 =

s) 86 ÷ 2 =

t) 72 ÷ 2 =

u) 32 + 125 =

v) 579 - 8 =

3- Encercle les nombres pairs.

9	16	23	32
80	78	125	342
124	367		

4- Encercle le chiffre qui représente les dizaines.

85 124 200

5- Il y a 3 rangées de 7 chaises dans une classe, combien peux-tu asseoir d'élèves?

Réponse: ______________________

Annexe VIII

Grille de notation

Nom de l'élève: ______________________ Date: ______________________

Nom de l'école: ______________________ Moment de l'observation: ______________________

Nom du professeur: ______________________ Nom de l'observateur: ______________________

Relevé	Activité en cours	Comportements des élèves	Conséquences			
			Professeur		Pairs	
			Attention	Ignorance	Attention	Ignorance
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						

CONCEPT DE SOI

1. Te sens-tu apprécié à la maison?

2. Tes parents te font-ils confiance facilement?

3. Te sens-tu gêné si tu as à parler devant la classe?

4. As-tu l'impression que tes idées sont importantes pour les autres?

5. Lorsque tu as un problème, crois-tu que d'autres peuvent t'aider?

6. Crois-tu que tes professeurs t'apprécient?

7. Tes parents s'intéressent-ils à ton travail scolaire?

8. Habituellement quand on te punit, est-ce mérité?

9. Dans l'ensemble, es-tu assez content de toi?

10. Trouves-tu difficile de parler pour la première fois à des gens que tu ne connais pas?

11. En général, te sens-tu capable?

12. Penses-tu que tu es aimé par les élèves de ta classe?

13. Sois réaliste en pensant à ton avenir et dis-moi quelles chances tu as de réussir dans la vie?

    Que feras-tu?

14. Quand tu as un problème, réussis-tu toujours à t'en sortir?

15. As-tu l'impression que tu veux autant que les autres?

16. Pense un moment à la personne que tu admires le plus. Maintenant, dis-moi dans quelle mesure il est probable que tu deviennes un jour très semblable à cette personne?

17. Lorsque tu sens que quelqu'un ne t'aime pas, est-ce que ça te dérange?

18. T'arrive-t-il d'avoir l'impression de te détester toi-même?